Sterner.

Die Methodik der Volksschule

unter Berücksichtigung der
Schulerziehung, der Schulgesundheitspflege und
Schulverwaltung.

Ein praktisches Lehr- und Handbuch
für
Schulseminaristen und Volksschullehrer.

Von
Matthäus Sterner,
Kgl. Kreisschulinspektor.

Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage.

„Lasset uns unsern Kindern leben!"

Straubing 1895.
Druck und Verlag der Cl. Attenkoferschen Buchhandlung.

Vorrede zur dritten Auflage.

Das vorliegende Buch ist in der unmittelbaren Schulpraxis entstanden. Nachdem das Manuscript desselben als autographiertes Compendium mehrere Jahre beim Seminarunterrichte benützt worden war, erschien die erste gedruckte Auflage im Jahre 1880 im Selbstverlage.

Über die Anlage und Tendenz des Buches gestattet sich der Verfasser folgende Bemerkungen.

Das Werk stellt die Aufgabe der Volksschule an die Spitze. Sodann behandelt es, ausgehend von dem Grundsatze, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnen könne, die wichtigsten Momente der Schulgesundheitspflege und weist hierin zugleich die äußerlichen Grundbedingungen eines gedeihlichen Schulunterrichts nach. Dem folgt das Allgemeine des Unterrichts: das Unterrichtsziel, die Wahl, Ordnung und Verteilung des Lehrinhaltes, die Unterrichtsform einschließlich der hauptsächlichsten Unterrichtsgrundsätze. An die innere Unterrichtsordnung reiht sich als Ergänzung derselben die äußere Ordnung des Unterrichts oder die Schulverwaltung im engeren Sinne an. Im folgenden Abschnitte bespricht das Buch die Einführung des Kindes in eben diese Ordnung, wodurch zugleich ein Übergang zum folgenden Abschnitte geschaffen ist, welcher das Seelenleben des Kindes darstellt, um hieraus Konsequenzen für die Unterrichtsthätigkeit des Lehrers zu ziehen. Die Anwendung dieser Grundsätze findet ihren Ausdruck im zweiten Teile des Buches, der speziellen Methodik. Zahlreiche Lehrproben und Unterrichtsmaterialien sollen hier nicht bloß die Verwirklichung dieser Grundsätze zeigen, sondern auch dem Lehrseminaristen eine Handreichung wie auch dem in der Praxis wirkenden Lehrer eine Berufserleichterung sein.

Der allgemeine Teil des Buches schließt mit einem Abschnitte, betitelt „*Der Lehrer*“, um darzulegen, daß nicht bloß die *Methode* es ist, welche der Schularbeit ihre Erfolge sichert, sondern vor allem ein *berufstreuer und charaktervoller Lehrerstand*.

Wie aus dem Vorstehenden ersichtlich, betrachtet das Buch erst das mehr Äußerliche der Volksschule, um nach und nach in das innere Getriebe des Unterrichts und in das Detail desselben einzuführen.

Diese Anordnung ist getroffen worden, um der Auffassung und der fortschreitenden Bildung der Lehramtszöglinge Rechnung zu tragen. Der Verfasser ist nämlich durch ein achtzehnjähriges Wirken an Lehrerbildungsanstalten in der Überzeugung mehr und mehr bestärkt worden, daß der angehende Seminarist, der nur die einfache Volksschule und nebstdem eine Präparandenschule in drei

Jahreskursen besucht hat, des abstrakten Denkens nicht in dem Maße fähig ist, wie solches das Studium einer wenn auch noch so populär gehaltenen Psychologie erfordert, und daß demselben für dieses Studium selbst die einfachsten Vorbegriffe fehlen. Wird aber der Lehramtszögling erst mit den mehr äußerlichen, in die Sinne fallenden Verhältnissen der Volksschule bekannt gemacht, so werden hiedurch Anknüpfungspunkte geschaffen, von welchen aus derselbe das Seelenleben des Kindes mit genügendem Verständnisse betrachten und Sinn und Bedeutung für die Maßnahmen des Unterrichts und der Schulzucht schöpfen kann.

Der III. Abschnittt „Das Kind" war in den früheren Auflagen der Methodik nicht enthalten. Die Aufnahme desselben bedarf wohl keiner Rechtfertigung; denn es ist gewiß, daß der Lehrer, wenn er seine Berufsaufgabe recht erfüllen will, das seiner Fürsorge anvertraute Kind seinem inneren Wesen nach kennen müsse. Er würde ja sonst hinter dem Künstler zurückstehen, der sorgfältig das zur Büste zu verwendende Material prüft und studiert, damit nicht das Werk mühsamer Arbeit unter der Hand verderbe. *)

In Anbetracht dieser Forderung ist von vorbezeichnetem Abschnitte eine Separatausgabe veranstaltet worden, welche namentlich den Besitzern früherer Auflagen eine willkommene Ergänzung ihres Buches sein dürfte. Wenn die früheren Ausgaben der Methodik mit den Stipulationen dieser populären angewandten Psychologie nicht völlig übereinstimmen, so wolle das damit erklärt werden, daß der Volksschulunterricht in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht hat, an denen jeder teilnehmen muß, der berufen ist, an der Bildung der Jugend mitzuwirken.

Die zahlreichen Rezensionen der 2. Auflage wurden vorurteilsfrei geprüft; über das Ergebnis der folgenden Überlegungen mag das Buch selbst Aufschluß erteilen. Es muß jedoch hiezu bemerkt werden, daß den Forderungen der Kritik nur teilweise Rechnung getragen werden konnte. Wenn das Buch auch erweitert und teilweise in anderer Fassung erscheint, so hat dasselbe doch den ursprünglichen Standpunkt, dem wirklichen Schulleben zu dienen, nicht verlassen, vielmehr noch entschiedener zum Ausdrucke gebracht, und es mußten darum auch die thatsächlichen Verhältnisse gewürdigt und die großen Schwierigkeiten berücksichtigt werden, welche das Groß der Schulen, nämlich die überwiegende Mehrzahl der deutschen Landschulen, zu überwinden hat. Diesen Verhältnissen entsprechend waren auch die Mittel auf ihre Opportunität zu prüfen. Überdies mußte manches von dem, was die Theorie als richtig nachweist, wenigstens vorläufig noch zurückgestellt bleiben, weil es nicht gewiß ist, ob es im Hinblicke auf den vorwürfigen Zweck des Buches die Feuerprobe der Praxis zu bestehen vermöge. Auch der Gedanke, daß Prinzipien, aufs äußerste urgiert, nicht selten das Gegenteil der beabsichtigten Wirkung erzielen, gebot mehrfach Zurückhaltung. Hinsichtlich der Fassung des Buches war noch die Überzeugung maßgebend, daß der Unterricht der Vereinfachung bedürftig sei, und daß man zu den Lehrern in einer Sprache reden müsse, welche sie verstehen, und zwar

*) Durch diese Beigabe ist die Methodik zu einer vollständigen Erziehungs- und Unterrichtslehre geworden. Hiedurch war die Frage nahegelegt, ob nicht der Titel des Buches geändert werden solle. Obwohl derselbe die Sache nicht mehr vollständig deckt, wurde doch von einer Änderung des Haupttitels abgesehen, weil der größte Teil vorliegender Schrift der Methodik zugewiesen ist und zudem auch dieselbe unter diesem Titel sich zahlreiche Freunde erworben hat.

so eindringlich, daß sie vom Besseren überzeugt, auch das Bessere annehmen wollen. „Lieber ein Leben ohne Wissen, als ein Wissen ohne Wirkung auf das Leben.“ (Gervinus. Motto in Schulrat Bocks trefflicher Volksschule.)

So möge denn das Buch seine dritte Wanderung antreten. Möge es insbesondere dem jungen Lehrer ein treuer Freund und Berater sein zum Segen der Jugend, die seiner Fürsorge anvertraut ist.

Regensburg, im September 1886.

Der Verfasser.

Vorrede zur vierten Auflage.

„Den wir liebten, und um den die Thräne lange noch fließt“, wir wollen ihn auch hier betrauern. Am 4. März 1893 streckte der unerbittliche Tod seine kalte Hand nach einem Leben aus, das sich noch lange nicht genug gethan, das eben noch neue Pläne entworfen, das die begonnenen Unternehmungen noch nicht vollendet hatte; er riß ihn hinweg, Sterner, den wir so gerne erhalten hätten, und ließ uns nur die Erinnerung an ihn. Erst 48 Jahre alt, starb er infolge eines Herzleidens, nachdem er die Stelle eines Kreisschulinspektors in Regensburg $8^1/_2$ Jahre lang bekleidet hatte. Aus seinen vielen literarischen Schöpfungen ragen hervor: 1. das vorliegende Werk, von dessen 4. Auflage er die ersten Bogen noch bearbeitet, 2. die Geschichte der Rechenkunst, die in Fachkreisen als eine vorzügliche Leistung Anerkennung gefunden, 3. das Rechenbuch für Landschulen in 6 Heften mit einem Programme, wodurch der Rechenunterricht auf neue, erfolgreichere Bahnen gebracht werden sollte, 4. die Ergebnisse des biblischen Unterrichtes in der Volksschule. Dieses und viel anderes hat Sterner geleistet und dazu noch die schwierigen Pflichten seines Amtes zur größten Zufriedenheit erfüllt. Es ist klar, daß er seine Gesundheit und sein Leben der Berufsarbeit zum Opfer gebracht hat. Was er geschaffen, wird aber noch lange fortleben nicht allein zum Troste seiner Hinterbliebenen, sondern auch, wie wir hoffen, zum Nutzen der Schule.

Es wird mir ein besonderes Anliegen sein, die „Methodik der Volksschule“ auf einem Stande zu erhalten, der den Anforderungen der Zeit entspricht. Schon Sterner hat von einer Auflage zur anderen wesentliche Änderungen vorgenommen und sie mit den Fortschritten in der Methodik begründen können. Er hatte auch vor, für die 4 Auflage den Rechenunterricht neu zu bearbeiten, vermutlich in der Richtung seines inzwischen erschienenen Rechenbuches für Landschulen. Ich hielt es für angezeigt, diesen Unterrichtszweig, so gut es nach der Kürze der Zeit noch ging, nach den methodischen Grundsätzen, welche beim Religions-, Sprach-, und Geschichts-Unterrichte maß-

gebend waren, einzurichten und zugleich den Forderungen des Sternerschen Programms und der Behandlung der Rechensachen Rechnung zu tragen. Außer vielen kleinen Änderungen, die ich für Verbesserungen halte, nahm ich Erweiterungen vor bei der Betonung im Leseunterrichte und bei der Groß- und Kleinschreibung in der Orthographie.

Möge Sterners Geist nie von seinem Buche weichen! Möge er es fortführen auf dem Wege, den er ihm schon bei seinem ersten Gange in die Welt gezeigt, zu immer höher steigender Vollendung! Möge er Gottes Segen herabrufen auf alle, die aus seinem Buche schöpfen und lernen wollen!

Regensburg, den 13. November 1894.

Rudolf Schuegraf.

Inhaltsverzeichnis.

I. Teil.

Das Allgemeine.

I. Die Schule.

Erster Teil.

Das Allgemeine.

I. Die Schule.

Die Aufgabe der Volksschule.

> Die Schulen sollen Werkstätten der Humanität sein, indem sie den Menschen an Verstand weise, zum Handeln geschickt und von Herzen fromm machen.
> Amos Comenius.

Soll das Kind dereinst seine Bestimmung erreichen, muß es erzogen werden. Die natürlichen und erstberechtigten Erzieher der Kinder sind die Eltern. Sie sorgen aus Liebe für das leibliche Wohl des Kindes, und unter dem Einflusse der christlichen Lebensordnung und Erziehungstradition entfaltet sich auch das Geistesleben des Kindes bis zu einem gewissen Grade. Nun aber hat die Erziehung die Aufgabe, den sich entwickelnden Menschen zur Vernünftigkeit zu führen, sie hat also die Entwicklung der geistigen und religiös-sittlichen Persönlichkeit zu fördern. Hiezu ist eine fortgesetzte, zielbewußte Einwirkung durch planmäßigen Unterricht notwendig, welchen gute Gewöhnung und sorgsame Bewahrung unterstützen müssen. Zur Erteilung eines guten Unterrichts sind pädagogische Erfahrungen und Sachkenntnisse nötig und mehr Zeit, als den Eltern in der Sorge um das tägliche Brot übrig bleibt. Diese Thatsache und der Umstand, daß nicht jedem Kinde ein eigener Lehrer gegeben werden kann, erheischen Anstalten, in welchen die Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Eine solche Anstalt ist die Volksschule.

In weiten Kreisen wird die Aufgabe der Volksschule lediglich darin gesucht, daß sie dem Kinde ein gewisses Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten für das zukünftige bürgerliche Leben vermittle, welchem Zwecke auch die Schuldisziplin zu dienen habe. Diese Ansicht ist begreiflich; denn sie enthält das, was im Schulleben täglich vor die Sinne und bei den Schulprüfungen in die Öffentlichkeit tritt. Sie ist aber einseitig und materialistisch. Wenn die Volksschule ihre Aufgabe nur in der Einführung des Kindes in gewisse Wissenskreise für das praktische Leben und in dessen äußerer Disziplinierung erkennt, wird sie selbst dieses Ziel nur unvollkommen erreichen. Sie muß vielmehr bei all ihren Anordnungen und in ihrer gesamten Thätigkeit sich ihrer Erziehungsaufgabe bewußt bleiben. Durch die Eingewöhnung des Kindes in die Schulordnung und durch angemessene Anwendung der Zuchtmittel hat sie für ihre Thätigkeit den Boden zu bereiten. Der Unterricht muß das Kind in geistige Zucht nehmen und in demselben einen Gedankenkreis aufbauen, aus dem der gute Wille zur sittlichen That entsprießt. Es muß endlich auch das gesamte Schulleben, insbesondere der Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler, einen veredelnden Einfluß auf das Kind ausüben.

Das Verhältnis der Schule zu den übrigen Erziehungsfaktoren.

Ist die Schule Hilfsanstalt der Familie, so ist es wohl selbstverständlich, daß sie von den Eltern nicht etwa als eine Last betrachtet, sondern daß ihr Wirken vom Elternhause unterstützt werde. Dagegen hat die Schule die Verpflichtung, die berechtigten Forderungen der Eltern inbezug auf die intellektuelle und religiös-sittliche Bildung ihrer Kinder zu erfüllen. Schule und Familie müssen also zusammenwirken und deswegen in einem freundschaftlichen Verhältnisse zu einander stehen. Wo dieses nicht vorhanden ist, hat die Schule dasselbe allen Ernstes und mit allen erlaubten Mitteln anzustreben.

Nächst den Eltern haben das höchste Interesse an der Jugenderziehung Staat und Kirche. Der Staat will, daß aus den Kindern tüchtige Mitglieder des Staatsverbandes werden; deshalb errichtet er Schulen, leitet und überwacht sie, sorgt für Lehrer und dringt auf allgemeinen Schulbesuch.

Die Kirche ist kraft ihrer göttlichen Mission und des historischen Rechtes berufen, an der Erziehung der Jugend mitzuwirken. Auf Grund ihrer göttlichen Mission geleitet sie den Menschen von der Wiege bis zum Grabe; er darf ihr also durch die Schule nicht entzogen werden. Das historische Recht begründet sie mit der Thatsache, daß sie von jeher die Jugend unterrichtet, Schulen gegründet und aus eigenen Mitteln erhalten hat. Die Schule hat ihr Verhältnis zur Kirche recht zu würdigen und ihren erziehlichen Einfluß zu schätzen.

Wie die Erziehung in der Familie nur bei der Übereinstimmung des väterlichen und mütterlichen Willens gedeihen kann, so bedarf die Schule auch des einheitlichen Zusammenwirkens der weltlichen und geistlichen Gewalt, und eine Kreuzung ihrer Bestrebungen in der Schule müßte der ihr unterstellten Jugend zum Verderben gereichen.

Die Gesundheitspflege in der Volksschule.

Leib und Seele stehen in innigster Wechselbeziehung zu einander, und die Entwicklung des Geistes ist von der Gesundheit des Leibes abhängig. Die Volksschule wird daher ihre Aufgabe nur dann voll und ganz erfüllen, wenn sie in ihrer gesamten Organisation darauf berechnet ist, alles ferne zu halten, was auf die Gesundheit oder die leibliche Entwicklung des Schulkindes einen nachteiligen Einfluß ausüben könnte. Es sind daher in der baulichen Aufführung und in der Einrichtung der Schulhäuser die Forderungen der Hygiene zu erfüllen und vonseite der Schule die nötigen Vorsichtsmaßregeln gegen Erkrankungen der Schulkinder anzuwenden.

Die Lage der Schulhäuser.

1. Das Schulhaus soll womöglich im Mittelpunkte des Schulsprengels liegen und nicht allzuweit von den Wohnungen der Schüler entfernt sein; denn der weite Schulweg setzt die Kinder oft lange den Unbilden ungesunder Witterung aus; er macht es denselben meist unmöglich, am Mittagsmahle im elterlichen Hause teilzunehmen; auch ist er ein Haupthindernis des regelmäßigen Schulbesuches.

2. Der Platz für das Schulhaus sei trocken, frei, eben, hoch und sonnig und ferne vom Lärme des öffentlichen wirtschaftlichen Lebens, sowie von Anlagen und Betrieben mit übelriechenden

Ausdünstungen. Das Schulhaus soll also nicht auf Moorgrund, nicht in einer Mulde, nicht im Überschwemmungsgebiete eines Flusses und nicht am nördlichen Fuße eines Bergrückens liegen; auch soll es nicht von Bäumen beschattet werden, welche die Abdunstung des Platzes hindern. Als Bauplätze für Schulgebäude eignen sich nicht: Orte mit verderbter Luft, z. B. die Nähe von Begräbnisplätzen, Gerbereien, Seifensiedereien, Sümpfen, Dungstätten, ferner die Nähe geräuschvoller Straßen, Marktplätze, die Nähe von Wirtshäusern, Mühlen, Hammerwerken, überhaupt von Werkstätten mit lärmendem Geschäftsbetriebe. Keinesfalls dürfen Grundstücke mit nassen Lehm- und Thonschichten als Bauplätze gewählt werden, oder solche Lagen, in welchen der Grundwasserstand sich bis auf 2 Meter der Bodenoberfläche nähert. Endlich ist bei der Wahl des Bauplatzes darauf Rücksicht zu nehmen, daß in der Nähe gutes, reines Trinkwasser vorhanden ist und daß auf eine Minimal-Entfernung von 8 m von der Umfassungsmauer mit den linksseitigen Schulfenstern (der Hauptlichtseite) sich nicht Bäume, Häuser u. dgl. befinden, welche die Beleuchtung stören. Endlich soll der Bauplatz für eine später notwendig werdende Erweiterung des Schulhauses durch Anbau genügend Raum bieten. Kann bei einem Neubau die Lage an einem Gehänge nicht vermieden werden, dann ist der Bauplatz so zu planieren, daß die für das Schulhaus erforderlichen Nebenanlagen: Brunnen, Dungstätten, Kehrichtgruben ꝛc., sowie die Nebengebäude in gleicher Planie mit dem Schulhausbaue zu liegen kommen. Läßt sich die Nähe einer belebten Verkehrsstraße nicht vermeiden, so empfiehlt sich die Anlage eines genügend breiten Vorgartens zwischen Straße und Schulhaus, oder es sind Gänge und Lehrerwohnungen, letztere unter entsprechender Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Lehrers und seiner Familie, an die Straßenseite des Schulhauses zu verlegen. Kommt das Schulgebäude in die Nähe eines fließenden Gewässers zu stehen, so ist es so hoch zu situieren, daß sein Fuß vom höchsten Wasserstande nicht erreicht werden kann.

3. Der *Baugrund* ist auf Festigkeit, Tragfähigkeit, Trockenheit, sowie auf den Stand des Grundwassers zu untersuchen. Humus und torfhaltige Erde, Bauschutt, Torf-, Tegel- und Auffüllboden sind als Untergrund nicht geeignet. Die Untersuchungen über den Stand des Grundwassers sollen auch auf die nächste Umgebung des Bauplatzes ausgedehnt werden, insbesondere durch Messung der benachbarten Brunnen bis zum Wasserspiegel; auch sind die umliegenden Gebäude auf Feuchtigkeit, Mauerfraß und Hausschwamm zu untersuchen.

Um das Schulgebäude gegen Feuchtigkeit zu schützen, ist a) der Fußboden des Erdgeschoßes wenigstens 0,6 m hoch, bei nicht ganz günstigem Untergrunde 1 m hoch, über den äußeren Fußboden zu legen. Zur Auffüllung darf nur trockenes und reines Material (Sand oder Kies) verwendet werden, nicht aber Bauschutt und Steinkohlenasche oder -Schlacken, weil durch ersteren häufig die Sporen des Hausschwammes in einen Neubau eingeführt werden, durch letztere, wegen ihres Gehaltes an schwefelsauren Salzen, das Wachstum des Hausschwammes befördert wird. b) Die Fundamente sind mit einer Cement- oder Asphaltschichte, 0,3 m über dem Boden, abzugleichen, und bei nicht unterkellerten Schulgebäuden ist eine 0,2 m dicke Betonschichte unter dem Fußbodenlager im ganzen Erdgeschoße zu legen. c) Für zweckmäßige Ableitung des atmosphärischen Wassers und des Abwassers aus dem Haushalte sind geeignete Vorrichtungen anzubringen.

Das Schulzimmer.

Wird die Größe des Schulzimmers bestimmt, so ist zunächst die Zahl der Kinder festzustellen, welche darin unterrichtet werden sollen, wobei jedoch auf einen Zuwachs zu rechnen ist. Der künftige Frequenzstand ist unter Zugrundelegung der Standesamtsregister im Durchschnitte zu ermitteln. Sodann ist die normale Sehweite und der Raum für die Subsellien, Zwischengänge, für Pult, Schrank, Ofen ꝛc. zu berücksichtigen.

Die normale Mittelzahl der Schüler für die einklassige Schule ist 60; in der geteilten Schule können im Notfalle 70 bis 80 Schüler mitsammen unterrichtet werden; es ist jedoch die Überwachung und individuelle Behandlung der Schüler in demselben Maße erschwert, als ihre Zahl wächst. Auf jedes Kind soll ein Luftraum von mindestens 2,6 cbm treffen bei einer Minimalhöhe von 3,25 m. Es ergibt sich sonach für ein Kind, einschließlich des Platzes, welchen Bänke, Pult, Ofen, Schrank, Schultafeln und Gänge einzunehmen haben, ein Flächenraum von 0,80 qm.

Die äußerste Entfernung, in welcher die Schrift auf der Schultafel unter normalen Verhältnissen (gesundes Auge, guter Anstrich der Tafel) ohne erhebliche Anstrengung noch wahrgenommen werden kann, beträgt 8 m und demgemäß die Maximallänge eines Schulzimmers 10,5 m. Da die günstigste Form des Schulzimmers die eines Rechtecks ist, in welchem sich die Breite zur Länge wie 3 zu 4 verhält, ergibt sich diesfalls (also bei einer Breite von 7,875 m) ein Flächenraum von 82,68 ... qm, ein Maß, für welches auch die Stimme des Lehrers ohne gesundheitsschädlichen Kraftaufwand ausreicht.

Die Schulräume werden am besten im Erdgeschoße untergebracht. Liegen sie über demselben, so soll eine bequeme, breite, nicht gewundene Treppe hinauf führen und diese mit einem Geländer versehen sein. Die Wände sollen glatt verputzt werden, damit sie dem Staube möglichst wenige Anhaftungspunkte bieten. Zum Anstrich empfiehlt sich hellgraue oder grünlichgraue, giftfreie Leimfarbe; die Decke dagegen soll weiß getüncht sein. Die Thüre ist in der Quermauer oder am Ende jener Längsmauer anzubringen, welche der Hauptlichtseite gegenüber liegt, so zwar daß sie sich nach außen öffnet. Die Winterfenster sollen des leichteren Einhängens wegen im Zimmer, also innerhalb der eigentlichen Fenster angebracht werden.

Die Beleuchtung des Schulzimmers.

Für Erhaltung der ungeschwächten Sehkraft des Kindes ist die bauliche Einrichtung des Schullokals von höchster Bedeutung. Die hierauf bezüglichen Maßnahmen müssen namentlich auf die Beschaffung reichlichen Lichtes, sowie auf zweckmäßiges Einfallen desselben abzielen und haben demgemäß die Himmelsrichtung, nach welcher die Hauptlichtseite des Schulzimmers zu liegen kommt, die Zahl, Größe, Lage, Verteilung und Konstruktion der Fenster und solche Gegenstände zu berücksichtigen, welche das Licht für das Schulzimmer hemmen, aufsaugen oder in ungeeigneter Weise reflektieren.

Die der Beleuchtung günstigste Himmelsrichtung ist der Südosten, denn hiebei ist die Sonne frühe und lange genug dem Schulzimmer zugekehrt. Wo der Südosten nicht zu erreichen ist, da ist Ost dem heißen Süden und dem windigen, Staub und Rauch bringenden Westen vorzuziehen. Die Nordseite, welche den Vorzug gleichmäßiger Beleuchtung für sich hat, kann unter der Voraussetzung gewählt werden, daß das Schulhaus nach dieser Richtung hin frei liegt.

Die Zahl und Größe der Fenster ist von der gesamten Konstruktion des Schulhauses abhängig. Die Summe der lichten Fensteröffnungen soll ein Sechsteil der Bodenfläche des Schulzimmers betragen, wobei rückseitige Fenster nicht zu rechnen sind. In diesem Falle wird sich das Schulhaus von Wohngebäuden durch seine schmalen Fensterpfeiler unterscheiden, und mit Recht, da für die Anlage von Schulzimmern andere Gesichtspunkte als für Wohnzimmer maßgebend zu sein haben. Damit das Gesichtsfeld auf der Bank schattenfrei sei, soll das Licht hauptsächlich von links einfallen. Die rechtsseitige Beleuchtung ist auch dann unzulässig, wenn sie mit der linksseitigen in Verbindung tritt, weil das Doppellicht einen glänzenden Lichtreflex auf der Schultafel erzeugt. Die schlechteste Beleuchtung ist die von vorne, weil das direkte Licht das Auge blendet und die Sehkraft schädigt. Fenster an der Rückseite sind zulässig, soferne der Lehrer nicht etwa durch den Lichtreflex einer gegenüberliegenden weißen Wand gestört wird; doch sollen die Bänke alsdann mindestens 1 Meter von der Rückwand des Schulzimmers entfernt sein. Alle nach Ost, Süd und West liegenden Fenster sollen mit Zugvorhängen aus perlgrauer oder ungebleichter Leinwand versehen sein, welche aus einem Stücke bestehen, die ganze Fensternische bedecken und das Öffnen der Fenster nicht verhindern. Die Sohlbänke der Fenster sollen mindestens 1 m vom Fußboden entfernt sein; gruppenweise Kuppelung der Fenster, Bogenbildungen an denselben und starkmassige, breite Fensterstöcke und -Rahmen sind unzweckmäßig. Die Leibungen der Fensternischen sind abzuschrägen und die Holzteile des Fensters mit weißer oder grauer Ölfarbe anzustreichen.

Der Ausbreitung von Schlinggewächsen an den Wänden, soweit sie in das Fenster hineinragen und dunkle Schatten werfen, sind geeignete Schranken zu setzen; auch sollen die Fensterscheiben von Staub und wässerigen Niederschlägen stets rein gehalten werden.

Die Luft im Schulzimmer und ihre Erneuerung.

Die Atmung hat wesentlich den Zweck der Blutbereitung und der Absonderung unbrauchbar gewordener Körpersubstanzen in Gasform. Es hängt somit das Wachstum, die Regeneration und die Gesundheit des Menschen von der Einatmung reiner Luft ab. In unseren Schulräumen wirken aber viele Ursachen zusammen, um die Luft zu verderben, insbesondere die Atmung selbst, durch welche der Sauerstoff im Luftkörper des Schulzimmers mehr und mehr aufgezehrt und dieser mit gasförmigen Auswurfsstoffen angefüllt wird; der Wasserdampf, welcher durch die Lungen- und Hautatmung erzeugt wird und sich bei ungenügender Ventilation und Heizung an den Wänden konzentriert, wo bei unzureichender Reinlichkeit der von den Niederschlägen angefeuchtete Schulstaub Schimmelpilzen eine willkommene Lagerstätte bietet. Ein eigentümlicher Modergeruch erfüllt die Luft in solchen Schullokalen. Auch Verbrennungsprodukte, welche durch die Heizung erzeugt werden, und die Ausdünstung nasser Kleider tragen zur Verschlechterung der Luft bei.

Unsere Schul- und Wohnräume sind nicht hermetisch gegen die Außenluft abgeschlossen, sondern es findet durch die Ritzen und Fugen der Thüren und Fenster, mehr noch durch die Poren des Mauerwerks ein beständiger Luftwechsel statt. Diese natürliche Ventilation ist aber für sich allein unzureichend; es müssen daher durchgreifende Maßnahmen zur Beseitigung verbrauchter und zur Beschaffung frischer, reiner Luft getroffen werden.

Das einfachste Mittel der Lufterneuerung ist das Öffnen der Fenster. Während des Unterrichts kann dasselbe selbstverständlich nur in beschränktem Maße angewendet werden, weil das stoßweise Eindringen der Luft beim Schreiben und Lesen stört und weil die Schüler nicht dem Luftzuge ausgesetzt werden dürfen. Dagegen ist täglich während der Unterrichtspausen und nach Schulschluß durch längeres Offenhalten der Fenster und Thüren eine gründliche Ventilation der Schulzimmer vorzunehmen.

Um eine kontinuierliche Lüftung zu erzielen, empfiehlt sich bei Neubauten die Herstellung eines Ventilationskamins. Derselbe ist dicht neben dem Heizkamine anzulegen, so daß er mit demselben in gleicher Höhe über das Dach hinausragt. Er soll im Querschnitt 690—800 qcm haben. In demselben ist nächst der Decke und dem Fußboden des Schulzimmers je eine Öffnung anzubringen, doppelt so groß als der Querschnitt des Luftkamins. Die obere Oeffnung erhält einen beweglichen Verschluß, die untere dagegen ist mit einem Drahtgitter zu verschließen. Außerdem müssen mehrere Fenster mit Ventilationsvorrichtungen versehen sein. Als solche sind bewegliche Oberlichter (eingerahmte Fensterscheiben) zu empfehlen, welche mittels Stellvorrichtung herabgelassen werden können.

Damit die Ventilation mit Nutzen wirksam sein kann, ist das Schulhaus und seine Umgebung rein zu halten, insbesondere ist die Abfuhr der Auswurfsstoffe aus den Senkgruben, bezw. die Desinfektion der Aborte rechtzeitig vorzunehmen. Dungstätten und Gruben für Abfälle aus der Hauswirtschaft dürfen sich nicht unter den Fenstern der Schulzimmer befinden. Um Staubaufwirbelungen zu verhüten, ist der Platz vor dem Schulgebäude zu pflastern und zur Sommerszeit öfter mit Wasser zu besprengen; auch ist der Fußboden des Schulzimmers mit gut ausgetrockneten Dielen zu belegen, da durch späteres Eintrocknen Fugen entstehen, aus welchen bei jedem Schritte Staub aufsteigt. Es empfiehlt sich auch, die Bretter des Fußbodens mit heißem Leinöl zu tränken, weil sie diesfalls leicht zu reinigen und überdies dauerhafter sind. Bleiben Kinder aus den Nachbarorten während der Mittagspause in der Schule, so haben sie sich ruhig und anständig zu verhalten. Wenn denselben zu dieser Zeit auch eine etwas freiere Bewegung zu gestatten ist, so ist doch das Umherrennen im Schulzimmer, das Umhersteigen auf den Bänken 2c. nicht zu dulden, weil dadurch die Schulluft auf längere Zeit mit Staub verunreinigt wird. Endlich ist der Boden des Schulzimmers möglichst rein zu halten, namentlich ist derselbe öfter mit Wasser aufzuputzen. Das Aufwaschen ist jedoch so vorzunehmen, daß den Schülern jederzeit ein völlig trockenes und gut gelüftetes Zimmer zur Verfügung steht.

Die Heizung.

Da der Thon eine milde, gleichmäßige und andauernde Wärme erzeugt, das Eisen zwar eine rasche, aber eine unangenehme und schnell verfliegende Hitze verbreitet, so sind gute Kachelöfen eisernen Öfen vorzuziehen. Der Ofen hat seinen Platz am besten in der Mitte der rechtsseitigen Schulwand, d. i. derjenigen, welche der Hauptfensterwand gegenüberliegt. Die Heizung soll von innen erfolgen, da hiedurch die Ventilation wesentlich gefördert wird. Um jene Schüler, welche dem Ofen zunächst sitzen, vor allzustarker Wärmestrahlung zu bewahren, sind zweckmäßige Schirme vor dem Ofen anzubringen und die Bänke auf mindestens 0,9 m von demselben entfernt zu halten. Das Zimmer

ist morgens so frühzeitig zu heizen, daß es beim Beginne der Schule wenigstens die erforderliche Minimaltemperatur habe. Da während der Mittagspause das Schulzimmer durchlüftet werden muß, so ist auch für den Nachmittagsunterricht Nachhilfe in der Feuerung nötig. Es ist eine Versündigung an der Gesundheit der Schüler und des Lehrers, wenn die Lüftung während der Mittagspause unterlassen wird, um an Beheizungsmaterial zu ersparen. Die Anbringung von Ofenrohrklappen oder Schornsteinsperren, um die Wärme zusammenzuhalten, ist wegen der Vergiftungsgefahr durch Kohlenoxydgas unstatthaft. Schädlicher noch als ungenügende Heizung ist die Überheizung, denn sie verursacht Kopfweh, Nasenbluten und Katarrh. Um das rechte Maß in der Feuerung zu finden, ist der Temperaturgrad der Außenluft zu berücksichtigen und zur Kontrole der Zimmerwärme an jener Stelle, welche die mittlere Zimmertemperatur annehmen läßt, (Innenwand, in möglichster Entfernung vom Ofen) ein Thermometer in der Höhe von 1,2 m — 1,5 m über dem Boden anzubringen. Die Wärme im Schulzimmer soll niemals unter 13° R herabsinken und nicht über 16° R steigen. Wenn Kinder in der Schule über Hitze oder Kälte klagen, ist sofort Abhilfe zu schaffen.

Die Sitzhaltung der Schüler und die Schulbank. *)

Wir können leicht beobachten, daß die vorherrschende und dauernde Körperhaltung, wie sie z. B. durch die Berufsthätigkeit häufig veranlaßt ist, ihre Spuren am Körperbau zurückläßt. Wie oft sieht man nicht an Schreinern einen hohen Rücken, an Schreibern ungleich hohe Schultern, an Bäckern die sogenannten X-Beine, während Schuhmacher und Schneider ein eingebogenes Brustbein haben. Wenn solche Veränderungen noch an dem festen, widerstandsfähigen Knochengerüste Erwachsener hervortreten, dann muß eine dauernde, fehlerhafte Körperhaltung beim Kinde, dessen Knochen noch weich und bildsam sind und dessen Muskeln noch nicht die Zähigkeit wie die Muskeln Erwachsener besitzen, notwendig einen schädlichen Einfluß auf den Bau und die Entwicklung des Körpers haben. Die Untersuchungen der Ärzte bestätigen auch, daß durch die fehlerhafte Sitzhaltung Mißbildungen des Brustkorbes, namentlich Rückgratsverkrümmungen erzeugt werden und daß zusammengesunkenes Sitzen Störungen der Verdauung und des Blutumlaufes verursacht, die Atmung behindert, das Gehirn mit Blut überfüllt und Kurzsichtigkeit herbeiführt. Die richtige, gesundheitsgemäße Körperhaltung ist demnach von höchster Wichtigkeit. Diese Haltung hat das sitzend arbeitende Kind dann, wenn seine Füße bei rechtwinklig gebogenen Knien mit der ganzen Sohle auf dem Boden (Fußbrette) aufstehen; wenn der Oberkörper vollkommen aufrecht erhalten wird, so daß er seine Stütze im Rückgrate (nicht in den Armen) hat; wenn beide Vorderarme bis zum Ellbogen leicht auf dem Pulte liegen und die Querachse des Körpers mit dem Pultrande parallel läuft, ohne daß die Brust mit dem Pulte in Berührung kommt. Dabei darf der Kopf nur wenig und nicht mehr gesenkt sein, als zur Gewinnung eines geeigneten Sehwinkels erforderlich ist. Bei dieser Haltung bewahrt das Rückgrat seine normalen Biegungen, die Brust atmet frei, Unterleib und Schenkel sind keinem Drucke ausgesetzt, und das Auge befindet sich in normaler Sehweite (32—40 cm) von der Schreibfläche, bezw. dem Buche.

---

*) Das Wort Schulbank bezeichnet die Sache nicht genau; um Verwechselungen zu vermeiden, werden die Schulbänke und -Tische häufig mit dem Worte subsellien benannt (sub = unter, niedrig; sella = ein Stuhl).

Die richtige Sitzhaltung kann das Kind nur einnehmen beim Vorhandensein zweckmäßiger, auf die Größenverhältnisse der Kinder berechneter Schultische.

1. Um den Füßen auf der ganzen Fläche einen festen Stützpunkt zu gewähren, muß die Sitzhöhe, d. i. die Entfernung der Sitzbank vom Boden (Fußbrette), der Länge des Unterschenkels gleich sein. Ist die Sitzbank zu hoch, dann wird durch das Gewicht der freihängenden Unterschenkel ein Druck auf die in der Kniekehle verlaufenden Gefäße und Nerven ausgeübt, was Störungen der Blutzirkulation in den Beinen und das sogenannte Kribbeln zur Folge hat. Dem sucht das Kind unbewußt entgegenzuwirken, indem es die Beine wie ein Perpendikel hin- und herbewegt, wodurch es aber Staub aufjagt und die Mitschüler stört. Ist die Bank zu niedrig, dann drücken die gehobenen Beine auf die Bauchwandung, und der Körper sinkt gerne nach vorne zusammen. Regelmäßig beträgt die Länge des Unterschenkels (mit Einschluß der Schuhsohle, von der Kniekehle aus gemessen) 28—32 % der Körperlänge. Überträgt man dieses Maß auf 3 Altersstufen, so erhält man im Mittel

für 6—8jährige Kinder eine Sitzhöhe von 32 cm,
„ 8—11jährige „ „ „ „ 40 cm,
„ 11—13jährige „ „ „ „ 43 cm.

Die Breite der Sitzbank soll so bemessen sein, daß der größere Teil des Oberschenkels auf der Bank ruhen kann. Meist wird für dieselbe $^1/_5$—$^1/_6$ der Körperlänge angenommen.

Eine Fußleiste (Podium) erscheint wünschenswert, wenn der Boden des Schulzimmers kalt ist. Notwendig ist die Fußleiste für die Subsellien der jüngsten Schüler. Es soll nämlich durch dieselbe, ohne Veränderung der Maße, eine Erhöhung der Bank bewirkt werden, damit dem Lehrer das Niederbücken zu den Kleinen, um sie lesen zu lassen oder ihnen zu korrigieren, nicht allzu beschwerlich falle.

2. Wenn wir uns niedersetzen, um bei gestrecktem Oberkörper und leicht aufliegenden Vorderarmen bequem zu schreiben, bewegen wir den Oberarm erst vorwärts, dann aufwärts, so daß er durchschnittlich 6 cm höher zu liegen kommt, als wenn man ihn zwanglos herabhängen läßt. Letzternfalls ist der Ellbogen bei obigen Altersstufen etwa um 16, 20 und 25 cm vom Sitze entfernt. Man erhält demnach die Entfernung des inneren Pultrandes vom Sitze, die Differenz, wenn man zu 16, 20, 25 cm 6 cm addiert. Es beträgt sonach der senkrechte Abstand des Sitzes vom Pulte für die bezeichneten Altersstufen:

16 cm + 6 cm = 22 cm,
20 cm + 6 cm = 26 cm,
25 cm + 6 cm = 31 cm,

was einer inneren Bankhöhe von

32 cm + 22 cm = 54 cm,
40 cm + 26 cm = 66 cm,
43 cm + 31 cm = 74 cm

gleichkommt.

Um einen angemessenen Sehwinkel zu erhalten, ist die Pultplatte mit einer Neigung von 3—4 cm in der Richtung gegen die Bank schräg zu legen. Die Bankhöhe beträgt demnach bei einer Neigung von 3 cm an der höheren Kante: 57 cm, bezw. 69 cm und 77 cm. Eine Neigung von mehr als 4 cm ist zu widerraten, weil dadurch das Herabrutschen der Bücher

begünstigt, die Streckmuskeln der Hand zu sehr angespannt und die frühzeitige Ermüdung derselben herbeigeführt, endlich auch der Überblick über die Schrift erschwert würde.

Die Breite der geneigten Pultfläche wird mehr durch Rücksichten auf den Unterricht, den Schulraum und Kostenpunkt, als durch hygienische Erwägungen bestimmt. Sie muß wenigstens so viele Fläche bieten, daß das Schreibheft bei normaler Sitzhaltung des Schülers auch dann noch ganz auf der Pultfläche liegt, wenn derselbe die unterste Zeile des Heftes beschreibt. Gewöhnlich nimmt man eine Pultbreite von 30—36 cm an. Die Anbringung einer vorstehenden Leiste am inneren Rande der Tischplatte empfiehlt sich nicht, weil dieselbe auf die Muskeln des Vorderarmes einen schmerzhaften Druck ausübt und die Sicherheit der schreibenden Hand beeinträchtigt. Dagegen ist es zweckmäßig, den äußeren Teil der Pultplatte in der Breite 6—8 cm wagrecht zu belassen und darin eine 1 cm tiefe Rinne auszukehlen, um Griffeln und Federn eine sichere Lage zu geben. Auch sind in diesem horizontalen Teile die Tintengefäße anzubringen. Um eine Beschädigung der Tintengefäße zu verhüten, sollen dieselben, soweit sie über die untere Fläche des Pultbrettes hervorragen, mit einem hölzernen Mantel oder Block umgeben werden; damit die Tintengefäße zum Zwecke der Reinigung ausgehoben werden können, ist an der unteren Fläche des Mantels eine Öffnung von der Stärke des Zeigefingers anzubringen. Um die rasche Verdunstung und die Verunreinigung der Tinte durch Staub zu verhindern, soll das Tintengefäß durch einen beweglichen hölzernen Schieber, dessen obere Fläche mit dem horizontalen Teile der Tischplatte in eine Ebene zu liegen kommt, verschließbar gemacht werden. Jeder Schüler soll rechterhand in der Bank sein eigenes Tintengefäß haben, in einer solchen Entfernung, daß er es ohne Veränderung der richtigen Sitzhaltung mit der eintauchenden Hand leicht erreichen kann.

Zur Aufnahme des Schultornisters bezw. der Schulgeräte der Kinder bedarf die Bank einer zweckmäßigen Vorrichtung. Meist dient als solche ein unter dem Pulte verlaufendes Brett. Das Bücherbrett soll gegen die Vorderwand der Bank etwas geneigt sein, um den Schulgeräten eine sichere Lage zu bieten, anderseits soll es nur soweit gegen den Sitz hinreichen, daß zwischen ihm und den senkrecht stehenden Unterschenkeln der Kinder ein Raum von 2—3 cm frei bleibt.

3. Von besonderer Wichtigkeit ist der horizontale Abstand des Tisches vom Sitze, die Distanz. Diese kann eine Minus-, Plus- und Nulldistanz sein. Bei Bänken mit Minusdistanz reicht der Sitz unter die Tischplatte, bei solchen mit Plusdistanz erreicht derselbe die Tischplatte nicht, es befindet sich also zwischen Sitz und Tisch ein freier Raum, der das Stehen innerhalb der Bank ermöglicht; bei Bänken mit Nulldistanz stoßen Sitz und Pultkante zusammen, wenn man sich nämlich die Differenz aufgehoben denkt. Der richtigen Sitzhaltung ist die Minus- oder Nulldistanz am günstigsten; hiebei ist aber ein gerades Stehen in der Bank unmöglich. Ärzte, Schulmänner und Techniker haben sich nun seit Jahrzehnten bemüht, Subsellien zu konstruieren, welche sowohl ein gesundheitsgemäßes Sitzen als auch das gerade Stehen ermöglichen. Diesen Bestrebungen verdanken wir eine Reihe von Subselliensystemen, die sowohl den Anforderungen an die Gesundheit, wie auch den Unterrichtszwecken genügen. Die Schwierigkeit, welche hiebei zu überwinden war, bestand in der Lösung der Frage, wie die für das Stehen erforderliche Plusdistanz und die für die

Sitzhaltung notwendige Minus- oder Nulldistanz in einer Subsellie vereinigt werden können. Einige richteten zweisitzige Schulpult mit feststehender Minusdistanz für die Sitzhaltung ein. Bei dieser Konstruktion muß der Schüler, um gerade zu stehen, das Pult verlassen. Andere suchten die für das Stehen notwendige Plusdistanz durch Teilung bezw. Verschiebbarmachung der Tischplatte zu gewinnen, und wieder andere konstruierten Bänke mit beweglichem Sitze. Die zweisitzigen Schulpulte sind dauerhaft, eben weil sie keine beweglichen Teile haben; da aber ihre Aufstellung viele Zwischengänge erfordert, können sie nur bei günstigen Raumverhältnissen in Gebrauch genommen werden. Die Schulbänke mit geteilter oder verschiebbarer Tischplatte veranlassen mit der Zeit endlose Reparaturen, wenn sie nicht äußerst sorgfältig hergestellt und ebenso behandelt werden. Wenn nämlich der aufschlagbare Teil der Tischplatte sich wirft, und das ist bei nicht völlig ausgetrocknetem Holze unausbleiblich, dann federt er und gibt sohin keine feste Unterlage; das verschiebbare Pultbrett versagt gerne den Dienst, wenn es infolge der Feuchtigkeit anquillt oder wenn Unreinigkeiten in die Fugen geraten. Von den genannten Systemen verdienen daher die mit beweglicher Sitzvorrichtung den Vorzug. Allein die allgemeine Einführung solcher Bänke scheitert bei den ungünstigen wirtschaftlichen Verhältnissen der meisten Gemeinden an den Kosten des Ankaufes und der Instandhaltung, daher zur Zeit noch die Beschaffung von Schulbänken mit feststehenden Teilen und durchgehendem Sitzbrett nach vorstehenden Maßen mit einer Plusdistanz von 5—9 cm sich empfiehlt.

Die Länge der Subsellien hängt zunächst von den Dimensionen des Schulzimmers ab. Doch soll dem einzelnen Kinde so viel Raum zugemessen werden, als es mit beiden ausgestreckten Vorderarmen bei übereinander gelegten Händen umspannen kann, das ist durchschnittlich eine Länge von 0,6 m. Kommen beispielsweise in eine Bank 4 Schüler zu sitzen, so sind zur Unterbringung von 60 Schülern 15 Bänke mit je 4 $\times$ 0,6 m = 2,4 Länge anzuschaffen.

4. Das gesundheitsgemäße Schreibesitzen, bei welchem die Längsachse des Körpers zur Oberschenkellinie einen Winkel von 95—100° bildet, ist stets mit Muskelanstrengung verbunden und ohne Unterstützung der Kreuzgegend auf die Dauer unmöglich; es ist deshalb eine Vorrichtung zum Anlehnen notwendig. Die Lehne soll den Rücken bis in die Höhe der Lendenwirbel stützen und sich den Biegungen des Rückgrates möglichst anschließen. Sie verläuft entweder in der ganzen Länge des Subselliums, oder sie ist für jeden einzelnen Sitz hergestellt. Die Einzellehne bietet den Vorteil, daß bei mehrsitzigen Subsellien jeder Schüler, ohne seine Nachbarn zu stören, aus- und eintreten und die Bank verlassen kann, wenn zwischen je zwei Bänken der entsprechende Zwischenraum sich findet. Aus Sparsamkeitsrücksichten muß von dieser zweckmäßigen Einrichtung nicht selten abgesehen und die Vorderwand der rückwärts nebenanstehenden Bank als Lehne benützt werden. Diesfalls muß wenigstens die hinterste, an der Wand stehende Bank mit einer Rückenlehne versehen sein, um die Schulkinder im Winter vor Verkältung des Rückens zu schützen.

5. Alle Teile der Bank, mit welchen der Körper des Kindes dauernd in Berührung kommt, also Tisch, Bank, Lehne und Podium müssen aus Holz sein, die Tisch- und Bankstützen können aus Eisen hergestellt werden. Tisch- und Bankplatte werden zweckmäßig aus gutem Fichtenholze in der Stärke von 3 cm, der Sockel aus hartem Holze in der Stärke von 8—10 cm hergestellt. Alle Ecken und Kanten sind wohl abzurunden und die Bankstützen auszuschweifen.

Eine Ausschweifung der Sitzplatte, damit sie sich mehr der Form des Körpers anpasse, ist zu widerraten, da sie die nachlässige, zusammengesunkene Haltung der Schüler befördert. Bei viersitzigen Subsellien ist in der Mitte noch ein Ständer mit Schwelle anzubringen. Alle Teile der Bank müssen wohlgeglättet und genau gefügt sein, auch darf nur ausgewachsenes, gesundes und völlig trockenes Holz ohne Risse und Äste zur Herstellung der Subsellien verwendet werden. Um diesen ein besseres Ansehen zu geben, um sie dauerhafter zu machen und ihre Reinhaltung zu erleichtern, gibt man ihnen einen Ölfarbenanstrich oder läßt sie mit heißem Öle ein. Das Pult ist dunkelgrün mit matter Farbe anzustreichen.

6. Die Schulbänke sind so aufzustellen, daß alle Schüler gegen die Vorderwand des Schulzimmers, auf die Schultafel und den Lehrer sehen können und dabei das Licht von links haben. Zwischen den Bankreihen sollen Gänge freibleiben, welche dem Lehrer den Durchgang behufs Kontrole der Schularbeiten gestatten. Die Freilassung eines Ganges inmitten des Schulzimmers ist unerläßlich. Um die Schulkinder nicht der Zugluft oder der Ofenhitze auszusetzen, sollen die Schulbänke nicht zu nahe an die Fenster oder den Ofen gerückt werden; wo dies aber doch geschehen muß, sind die Fenster während des Unterrichts geschlossen zu halten und die Schüler gegen die übermäßige Wärme durch einen Ofenschirm zu schützen. Bei beschränkten Raumverhältnissen kann oft durch Versetzung des Ofens mit zweckmäßiger Verlängerung des Rauchrohres, durch Anschlagung der Schulthüre an die Außenwand, durch Aufstellung eines einfachen Tisches an Stelle des größeren Katheders Raum für die Subsellien gewonnen werden.

In jenen Schulzimmern, in welchen nur Kinder aus einem Kurse oder einigen Jahrgängen unterrichtet werden, sind neben den für diese Altersstufe berechneten Subsellien auch solche mit geringeren und größeren Maßen in entsprechender Anzahl aufzustellen, um der verschiedenen körperlichen Entwicklung der Kinder innerhalb derselben Altersklasse Rechnung tragen zu können.

7. Damit den Kindern die Aussicht auf die Schultafel nicht benommen werde, sind die niedrigeren Bänke voranzustellen. Demgemäß kommen die jüngsten Schüler zuvörderst zu sitzen. Knaben und Mädchen sollen durch Zwischengänge gesondert sein. Womöglich sollen selbst von den jüngsten Schülern nicht Kinder beiderlei Geschlechts in ein- und derselben Bank untergebracht werden. Kurzsichtigen und schwerhörigen Kindern sind stets die vordersten Plätze innerhalb der treffenden Bankgruppe anzuweisen, so daß sie dem Lehrer bzw. der Schultafel thunlichst nahe sind.

8. Die Vorteile gesundheitsgemäß gebauter Subsellien gehen verloren, wenn sie nicht richtig benützt werden. *Deshalb hat der Lehrer konsequent, unablässig und mit allem Nachdrucke darauf zu dringen, daß die Schüler immer und von Anfang an die richtige Haltung einnehmen, so daß sie sich an dieselbe gewöhnen und darin behaglich fühlen, bei einer schlechten Haltung dagegen Unlust empfinden.*

Reinlichkeit und Ordnung in der Schule.

Reinlichkeit und Ordnung im Schulzimmer sind von größter Bedeutung. Wegen ihrer Unmittelbarkeit sind sie wichtige Faktoren in der Erziehung, namentlich da, wo die Schule das mangelnde gute Vorbild häuslicher Ordnung

und Reinlichkeit ersetzen muß. Die Reinlichkeit im Schulzimmer ist ein Grunderfordernis zur Erhaltung der Gesundheit der Schüler und des Lehrers. Ordnung spart Zeit und Mühe. Reinlichkeit und Ordnung erlauben auch einen Schluß auf den Geist, der in der Schule herrscht, und der sie beherrscht. „Zeige mir Dein Schulzimmer, damit ich sehe, wer Du selber bist und wie Du wirkst!"

Von diesem Standpunkte aus sind folgende Forderungen berechtigt.

1. Das Schulzimmer muß täglich gekehrt und vor Beginn des Unterrichts der Staub von den Subsellien, Gesimsen, Lehrapparaten, dem Ofen abgewischt werden. Am Wochenvakanztage hat, nachdem der Staub von den Wänden abgekehrt worden ist, eine Hauptreinigung des Bodens mit Wasser stattzufinden, welche bei geölten Dielen wenige Umstände macht. Viel kann zur Reinhaltung des Schulzimmers vonseite der Kinder geschehen. Diese sind daher anzuhalten, Schmutz und Schnee von der Fußbekleidung vor dem Eintritte in die Schule an den hiefür bestimmten Vorrichtungen, den Scharreisen und Strohmatten 2c., abzustreifen, Obst- und Papierabfälle u. dgl. in die hiefür bestimmten Behältnisse zu bringen, nicht aber auf den Boden zu streuen. Spucknäpfe und Taschentücher sind bestimmungsgemäß zu benützen.

2. Das Schulzimmer samt seinem Inventare ist in gutem Zustande zu erhalten. Schadhafte Stellen am Verputze der Wände sind sogleich auszubessern, auch ist das Schulzimmer während der Ferien jährlich wenigstens einmal zu tünchen. Ungenau schließende Fenster und Thüren, anfaulende Dielen, beschädigte Subsellien, Karten, Tabellen 2c. müssen baldigst ausgebessert werden. Sind die Wände des Schulzimmers feucht, empfiehlt es sich, Karten, Tabellen, Bildwerke nur insolange im Schulzimmer aufzuhängen, als sie zum unmittelbaren Gebrauche beim Unterrichte erforderlich sind; außerdem sollen sie an einem trockenen Orte aufbewahrt werden.

3. Die Schuleffekten sollen ihre bestimmten Plätze haben. Für das Wasserbecken, für Kreide und Schwamm ist ein eigenes Behältnis erforderlich. Die Schulbibliothek, die Schreibhefte der Schüler sind wohlgeordnet im Schranke, Notizbücher, Zensurlisten und andere nur für den Gebrauch des Lehrers bestimmte Gegenstände unter Verschluß im Pulte zu verwahren. Die Überkleider der Schüler sind an den hiefür bestimmten Kleiderhaken aufzuhängen, welche mit den Sitzen der Schüler gleiche Nummer haben. Die symmetrische Verteilung der Bilder, Karten, Tabellen an den Wänden macht einen guten Eindruck.

Zur Ausstattung des Schulzimmers gehören auch ein Kruzifix oder das Bildnis des göttlichen Kinderfreundes und das Bildnis des Landesherrn.

Die Umgebung des Schulhauses.

Die Sauberkeit und Ordnung, welche innerhalb der Schulräume herrschen müssen, sollen sich auch auf den Schulhof und die nächste Umgebung des Schulhauses erstrecken, um der Ortsgemeinde ein gutes Beispiel zu geben und das Ansehen der Schule nach außen zu mehren. Es ist wiederum der Lehrer, welcher hier, selbst unter ungünstigen äußeren Schulverhältnissen, das meiste thun kann.

Nächst dem Schulhause soll sich ein Spiel- und Turnplatz für die Schulkinder und der Schulgarten befinden. Ist ein Teil des ersteren überdeckt, kann den Schülern auch an Regentagen in den Unterrichtspausen der Genuß frischer Luft gewährt werden. Der Schulgarten, in welchem mit den älteren Schülern Unterricht in der Obst- und Gemüsekultur praktisch zu betreiben ist, soll durch

zweckmäßige Einteilung und sachgemäße Pflege von dem guten Geschmacke und der wirtschaftlichen Tüchtigkeit des Lehrers beredtes Zeugnis geben.

Die Aborte.

Die Abtritte sollen für Knaben und Mädchen gesondert und so angelegt werden, daß der Besuch derselben vom Lehrer überwacht werden kann. Sie seien in genügender Anzahl und für die einzelnen Altersstufen in verschiedener Größe vorhanden. In den Aborten für Knaben ist ein von den Sitzen getrenntes Pissoir anzubringen. Um das Schulhaus von üblem Geruche frei zu halten, empfiehlt es sich, die Senkgrube außerhalb des Schulhauses anzulegen. Diesfalls wird dieselbe mit dem Abfallschachte durch eine schrägliegende Rutsche bezw. durch den schräg nach aus- und abwärts mündenden Abfallschacht verbunden. Um die Bildung von Mauersalzen zu verhüten, ist die Senkgrube von der Mauerwandung entfernt anzulegen und durch Betonierung undurchlässig zu machen. Selbstverständlich soll die Senkgrube, um eine regelmäßige Entleerung derselben zu ermöglichen, Fuhrwerken zugänglich sein. Über das Dach hinausreichende Dunstrohre und ein wohlventilierbarer freier Vorplatz vor den Kabinetten sind gleichfalls zur Freihaltung des Schulhauses von Abortgasen erforderlich. Wo die Auswurfsstoffe sich ansammeln, da ist durch zeitweises Einschütten von Eisenvitriol, Schwefelsäure, Gartenerde die Mitteilung übelriechender Gase an die atmosphärische Luft zu verhindern. Die Verschlußvorrichtungen der Aborte müssen instand gehalten werden; ein rauher Anwurf soll das Beschreiben der Wandflächen verhindern. Auf die Reinhaltung der Aborte ist die größte Sorgfalt zu verwenden.

Vorsichtsmaßregeln gegen Erkrankungen der Schüler.

1. Um Erkrankungen zu verhüten, sollen

1. die Kinder erst nach entsprechender körperlicher und geistiger Reife in die Schule aufgenommen werden. Diese tritt regelmäßig um die Zeit des Zahnwechsels ein, wo auch das Gehirn des Kindes eine gewisse Festigkeit erlangt hat, also zwischen dem 6. und 8. Lebensjahre. Mit dem fünften Lebensjahre ist das Kind noch nicht reif genug, um mit Erfolg und ohne Gefährdung seiner körperlichen Entwicklung einen mehrstündigen, geordneten Unterricht zu genießen. Es ist daher dem Kinde förderlich, wenn es wenigstens bis zum vollendeten sechsten Lebensjahre der häuslichen Erziehung und den Spielschulen überlassen bleibt.

Selbst da, wo das zurückgelegte sechste Lebensjahr zur Aufnahme in die Schule Bedingung ist, dürfte in einzelnen Fällen erst das nächstfolgende Jahr für den Schulbesuch zu genehmigen sein. Eine solche Ausnahme ist ratsam bei Filialisten, welche einen beschwerlichen Marsch zur Schule zu machen haben, bei kränklichen Kindern, bei Kindern kranker, insbesondere schwindsüchtiger Eltern, bei Kindern, welche wohl große geistige Lebhaftigkeit, aber auch einen für ihr Alter kleinen, leichten, schwächlichen Körper besitzen. Wird bei solchen Kindern ein späteres Jahr für die Schulaufnahme festgesetzt, dann sieht die Schule körperliche Eigenschaften sich entfalten, die sonst untergegangen wären; auch werden die Störungen im Schulbesuche durch Erkrankungen sich mindern und somit die Leistungsfähigkeit der Schule eine Steigerung erfahren. Das sogenannte Hospitieren nicht schulreifer Kinder sollte überall verboten sein.

2. Die Schule soll zu einer Stunde ihren Anfang nehmen, bei welcher sich voraussetzen läßt, daß die Schuljugend nach hinlänglich genossenem Schlafe ohne Hast und Eile sich in der Schule einfinden kann. Doch ist ein Unterschied zu machen zwischen Stadt- und Landschulen, zwischen Sommer und Winter, zwischen jüngeren und älteren Schülern.

Auf dem Lande geht man im allgemeinen früher zur Ruhe als in der Stadt, so daß den Kindern eine Schlafzeit von 10 bis 12 Stunden bleibt, welche völlig ausreicht. Des ungenügenden Lichtes halber kann die Schule im Winter nicht vor 8 Uhr beginnen, und selbst da dürften für auswärtige Schüler ausnahmsweise besondere Rücksichten obwalten, insbesondere wenn länger dauernde Dunkelheit den rechtzeitigen Aufbruch zur Schule verhindert oder tiefer Schnee und durchnäßte Wege ein rasches Fortkommen nicht gestatten. Dagegen kann im Sommer für Landschulen der Anfang der Schule schon auf 7 Uhr festgesetzt werden, weil der Sommermorgen die Landbewohner früh zur Arbeit ruft und auch die Kinder schon in frühen Morgenstunden munter sind. In der Stadt kommen die Kinder später zu Bette, der Beginn des Unterrichts um 7 Uhr würde ein Aufstehen um 6 Uhr erfordern und bei weitem Schulwege ein früheres. Außerdem liegt hier weniger wie auf dem Lande das Bedürfnis vor, die Kinder bald zur Unterstützung bei der Haus- und Feldarbeit frei zu bekommen.

3. Bei außergewöhnlicher Kälte ist der Schulbesuch wenigstens für die Filialisten auszusetzen, bei großer Hitze der Unterricht auf die Vormittagsstunden zu beschränken. Vom Besuche der Schulmesse sollen die Schüler zur kälteren Jahreszeit dispensiert werden. Die gegen Kälte schützenden Überkleider, Krägen, Mäntel, Shawls, Schlipse, Kopf- und Halstücher, müssen die Schüler beim Eintritt in die Schule ablegen. Den Filialisten, welche über Mittag im Schulorte verweilen, sollte Mittag warme Suppe oder warme Milch verabreicht werden, wozu für ärmere Schüler die Mittel der Lokalarmenpflege in Anspruch zu nehmen wären; auch sollten Anordnungen getroffen sein, daß die Filialisten durchnäßte Kleidungsstücke mit trockenen vertauschen können. Schüler, welche einen weiten Schulweg zurückzulegen haben, dürfen im Winter nicht zum Zwecke der Nacharbeit in der Schule zurückbehalten werden.

4. In der Schularbeit selbst ist jede Überanstrengung der Kinder, die ungehörige Steigerung in den Forderungen, insbesondere die Überhäufung der Kinder mit Hausaufgaben zu vermeiden. Bei Stellung der Hausaufgaben soll der Lehrer das Alter der Schüler, die örtlichen und häuslichen Verhältnisse und die Jahreszeit angemessen berücksichtigen. Wo mehrere Lehrer an einer Klasse wirken, ist eine Verständigung derselben über Zahl, Umfang und Wechsel der Hausaufgaben erforderlich. Die Mittagspausen und Feiertage sollten nicht zur Fertigung von Hausaufgaben beansprucht und die zur Erholung nötige Zeit dem Schüler nicht durch Strafarbeiten entzogen werden. Wo letztere notwendig erscheinen, sind sie mit Maß anzuwenden.

Bei Verteilung der Unterrichtszeiten sollen jene Lehrgegenstände, welche die größere geistige Anstrengung erfordern, auf die ersten Vormittagsstunden verlegt werden, auch ist auf einen angemessenen Wechsel zwischen stärkeren und schwächeren Graden der Anspannung Bedacht zu nehmen; es sollte daher auf den unmittelbaren Unterricht, der angestrengtes Aufmerken erfordert, eine minder anstrengende Übung folgen. Nach der ersten Unterrichtsstunde ist den Kindern eine kurze Pause von einigen Minuten, bei dreistündigem Unterrichte

nach der zweiten Stunde eine Pause von ungefähr 10 Minuten zur Erholung frei zu geben, welche jedoch nicht mit anstrengenden Turnübungen ausgefüllt werden darf.

Die wöchentliche Stundenzahl sollte für Schüler bis zu 10 Jahren (ausschließlich der Turnstunden) nicht über 25, für die älteren Schüler nicht über 30 betragen. Rechnet man für die jüngeren Schüler 4, für die älteren 5 Stunden pro Tag — wobei der Schulzweck wohl erreicht werden kann — dann ist ein Tag während der Woche schulfrei. Für Landgemeinden mit zerstreuter Wohnart empfiehlt sich der Donnerstag als Wochenvakanztag, bei geschlossenem Schulsprengel der Nachmittag an den Mittwochen und Samstagen.

Eine Folge der geistigen Überanstrengung des Kindes ist die Überfüllung des Gehirns mit Blut (Hyperämie), eine Krankheit, die selten beachtet, noch seltener als Schulkrankheit erkannt wird. Ihre Symptome sind: gerötetes Gesicht, Kopfschmerz, Nasenbluten, weinerliche Stimmung, heftiges Erschrecken bei geringfügigen Anlässen, Erbrechen, Konvulsionen, lebhaftes Träumen, besonders von den Erlebnissen des Tages.

5. Inbezug auf die Schonung der Sehkraft hat die Schule bis jetzt ihre Pflicht nicht völlig erfüllt; denn es ist durch vielfache Untersuchungen festgestellt, daß Häufigkeit und Grad der Kurz- und Schwachsichtigkeit von der niederen zur höheren Schule, von der niederen zur höheren Klasse, in Schulen mit ungenügender Beleuchtung steigen. Da die Kurzsichtigkeit die Leistungsfähigkeit des Auges beeinträchtigt, die Sehschärfe vermindert und schwere Entzündungen ja sogar völlige Erblindung verursacht, ist der ungeschwächten Erhaltung der Sehkraft die größte Sorgfalt zuzuwenden. Schon bei der baulichen Anlage der Schulhäuser und Aufstellung der Subsellien ist hierauf Rücksicht zu nehmen. Sodann hat die Schule durch zweckmäßige Belehrungen die Schonung des Gesichtssinnes zu fördern und alles zu meiden, was das Auge schwächen und die Neigung zur Kurzsichtigkeit verstärken könnte. Es ist demgemäß das schiefe und zusammengebogene Sitzen, wobei die Schreib- und Lesefläche dem Auge zu nahe tritt, zu bekämpfen und jede Überanstrengung und Überreizung des Auges zu verhindern. Die große Schultafel soll nicht über 8 m von den Schülern entfernt, ihr Anstrich mattschwarz, die Schreibfläche rein und richtig beleuchtet, das Liniensystem und die Schrift deutlich sein. Der Gebrauch blasser Tinte, schlechten, grauen Papiers, von Büchern mit kleinem, undeutlichem Druck, von Schiefertafeln mit schwachen Linien, von Karten mit kleinen Schriftzügen und Zeichen, sowie auch von durchscheinenden Linienpapieren (Unterlagschreibnetzen), von Stigmen- und Netzzeichenheften mit schwachen Punkten und Linien ist verwerflich. Lesen, Schreiben, Zeichnen, Nadelarbeiten strengen die Augen sehr an und sollten daher niemals zu lange auf einmal betrieben werden. Wie viel wird aber dagegen in unseren Schulen gesündigt! Fällt ein Teil der Morgen- oder Abenddämmerung in die Schulzeit, wie es im Winter nicht selten der Fall ist, so muß, selbst mit Abweichung vom Stundenplane, ein Lehrgegenstand vorgenommen werden, bei welchem Lesen und Schreiben entbehrlich ist. Werden Gegenstände zum Anschauen gezeigt, sind sie den Schülern in die richtige Sehweite zu bringen. Von den Schultafeln, Büchern, Bänken ist das glänzende Sonnenlicht durch Vorhänge abzuhalten.

Das Tragen von Brillen sollte den Schülern nur auf Grund ärztlichen Zeugnisses gestattet werden, auch ist die Wahl derselben rücksichtlich des Schärfegrades Sache ärztlicher Anordnung.

6. Beim Unterrichte im Lesen und in der Naturkunde hat der Lehrer den Schülern die für die Gesundheitspflege wichtigsten Lehren mitzuteilen, namentlich was die Nahrung, Kleidung, Wohnung, was Gifte, die Schädlichkeit des Branntwein- und Tabakgenusses 2c. betrifft. Im Hinblicke auf die Möglichkeit einer Vergiftung ist der Gebrauch gefärbter Griffel zu verbieten.

7. Das Hinweggehen aus der Schule zur Befriedigung eines natürlichen Bedürfnisses soll den Schülern in der Regel nicht versagt werden; doch sind sie vorsichtig daran zu gewöhnen, daß sie für diesen Zweck die Unterrichtspausen benützen. Ein längeres Verweilen in den Aborten ist nicht zu dulden, auch sollten niemals zwei Schüler zugleich abtreten dürfen.

8. Das Abrutschen an Treppengeländern ist den Schülern im Hinblicke auf die körperliche und moralische Gefahr zu verbieten, besser wird dasselbe durch Anbringung eiserner Knöpfe (Eicheln) an der Handseite der Geländer unmöglich gemacht.

9. Bei Vornahme körperlicher Züchtigungen wird der Lehrer die gebotene väterliche Milde in Rücksicht auf die Gesundheit der straffälligen Kinder walten lassen. (Vergleiche: Die körperliche Züchtigung als Erziehungsstrafe.)

10. Einzelne Kinder verlieren infolge des Schulbesuches ihre frische Gesichtsfarbe und magern sichtlich ab. Das Erbleichen weist auf eine Veränderung des Blutes, das Abmagern auf ein Mißverhältnis zwischen Einnahme und Ausgabe im Körper. Solchen Kindern ist der Lehrer gewisse Rücksichten schuldig. Er gehe schonend mit ihnen um, rufe sie selten auf, vermeide Strafen und dispensiere sie vom Turnunterricht. Die Muskelthätigkeit kräftigt nur bei regem Stoffwechsel. Den Muskeln blutarmer Kinder aber wird nach ihrer Thätigkeit nicht die genügende Menge von Ernährungsstoffen zugeführt, sie müssen deshalb bald erlahmen und unter der Überanstrengung leiden. Meist erhalten die Kinder nach einiger Zeit ihre frühere Munterkeit, ihre frische Gesichtsfarbe und Kräftigkeit wieder; wenn nicht, ist der Arzt zu rufen.

2. Der Lehrer hat auch gegen Verbreitung von Krankheiten durch die Schule entsprechende Vorsichtsmaßregeln anzuwenden.

Krankheiten, welche die Gefahr einer Ansteckung in sich bergen, sind: Augenentzündungen, Keuchhusten, Diphterie, Scharlach, Masern, Pocken, Krätze. Als ansteckend (kontagiös) sind diejenigen Augenentzündungen in Verdacht, welche bei geröteten, geschwollenen Lidern Eiter absondern. Der Keuchhusten ist nicht mit Fieber verbunden und gestattet dem Kinde den Schulbesuch. Nichtsdestoweniger ist er eine ernste Krankheit. Er ist sehr ansteckend, meist von langer Dauer und nicht selten die Ursache gefährlicher Lungenkrankheiten und bleibenden Siechthums. In früher Jugend nimmt er oft einen tötlichen Ausgang. Bei Diphteritis, Scharlach, Masern und Pocken ist der Schulbesuch, wo er sich nicht von selbst verbietet, nicht bloß dem Erkrankten, sondern auch dessen Geschwistern, als den übertragenden Mittelspersonen, zu untersagen. Herrscht in der Familie des Lehrers selbst eine dieser Krankheiten, so soll der Lehrer, bis die Anordnungen des Arztes getroffen sind, jene Kleider, welche er im Krankenzimmer getragen hat, mit anderen vertauschen, sich in den Zwischenpausen des Besuchs der erkrankten Angehörigen enthalten und das Schulzimmer mit Karbolsäure, Thymol 2c. desinfizieren. Die Aufnahme eines Kindes in die Schule soll nur gegen Vorlage eines vorschriftsmäßig gefertigten Impfscheines erfolgen. Kinder, welche eine ansteckende Krankheit überstanden haben, sollen

ein ärztliches Zeugnis darüber beibringen, daß sie ohne Gefahr für die Mitschüler die Schule wieder besuchen können. Bei Krankheiten, welche den Unterricht stören oder einen üblen Eindruck auf die Mitschüler machen, z. B. bei starkem Husten, Diarrhöen, hochgradigen Hautausschlägen, Ohrenfluß, Geschwürbildungen, Kopfgrind u. dgl., ist zu erwägen, ob eine Dispens auf einige Tage nicht besser sei, als die Störung oder die auffällige Absonderung des kranken Kindes von den übrigen Kindern. Die Absonderung verletzt den Patienten und ruft nicht selten das Gespötte der Mitschüler hervor.

Der Lehrer hat über die Gesundheit seiner Pflegebefohlenen mit jener Liebe und Sorgfalt zu wachen, welche gute Eltern ihren Kindern angedeihen lassen. Bemerkt er, daß die Gesundheit eines Kindes ernstlich berührt ist, so hat er, nach Maßgabe der Umstände, die Eltern aufmerksam zu machen oder der Lokalschulbehörde Anzeige zu erstatten. Niemals aber darf er auf eigene Faust und Verantwortung Maßnahmen treffen, welche der Schulbehörde oder dem Arzte zugehören. Wenn es sich in der Schule um Fragen der Gesundheitspflege und Gesundheitspolizei handelt, empfiehlt es sich, den Arzt des Ortes bezw. den Amtsarzt an den Beratungen der Schulbehörden mit Sitz und Stimme teilnehmen zu lassen.

Was die Schule weiterhin zum Schutze und zur Förderung der Gesundheit des Schulkindes zu leisten hat, wird im II. Teile beim Turnunterrichte dargelegt werden.

II. Der Unterricht.

Die innere Ordnung des Unterrichts.

1. Das allgemeine Unterrichtsziel.

Das Wort „unterrichten" sagt, daß etwas gerichtet, recht gemacht, durch ein Hinuntergreifen aufgerichtet werden soll. Es deutet somit an, daß der Unterricht der geistigen Entwicklung des Kindes jene Richtung geben soll, welche den Menschen seiner Bestimmung näher bringt. **Ziel des Unterrichts ist die Förderung der geistigen Persönlichkeit.** Die Lehrstoffe, deren Aneignung oft als Unterrichtszweck angesehen wird, sind wesentlich Mittel, um das Kind zur geistigen Selbständigkeit zu führen: sie sollen dem Kinde geistige Nahrung sein, damit es stetig an Intelligenz und gutem Willen zunehme, und das werde, was es bestimmungsgemäß sein soll.

Da die Seele auf die von außen gegebene Anregung ihren Besitz selbst sich schafft, läßt sich die Bildung nicht einfach auf das Kind übertragen, nicht in das passiv sich verhaltende Kind hineinlegen. Der Schüler muß vielmehr an der Erstrebung des Unterrichtsziels lebhaft Anteil nehmen. Der Lehrer hat den Lehrstoff mit seinem Geiste zu durchdringen und ihn so dem Kinde darzubieten; das Kind muß seinen Blick in die Sache hineinrichten, um sie recht zu erfassen. „Das Wort des Lehrers muß in Herz und Kopf des Kindes widertönen, die laute Stimme der eigenen Vernunft zur Stimme der Vernunft des Kindes werden". (Hergenröther.)

Die Vertiefung in den Lehrstoff, die beharrliche Anregung des Kindes sind vonseite des Lehrers, das unermüdete Merken auf den Inhalt des

Dargebotenen, der beharrliche Fleiß sind vonseite des Kindes die Grundbedingungen zum Gelingen der Schularbeit. Gleichwohl wird diesen Grundbedingungen nicht in allen Schulen entsprochen. Die Schüler lesen, können aber das Gelesene nicht wiedergeben; sie sagen Memoriertes auf, aber die erste das Verständnis prüfende Frage überzeugt uns, daß sie sich nur leere Worte angeeignet haben; sie rechnen zusammengesetzte Aufgaben nach künstlichen Ansätzen, bleiben aber die Lösung ganz einfacher Aufgaben schuldig, wenn sie nicht in die gewohnte Schablone passen und eigenes Nachdenken erfordern. Wo solche Erscheinungen sich zeigen, da greift der Unterricht nicht in das geistige Leben des Kindes ein; er läßt Verstand und Gemüt desselben leer und entbehrt daher der sittlichen Wirkung.

2. Die Wahl, Ordnung und Verteilung des Lehrstoffes. Unterrichtspläne.

Wenn das Kind in die Schule eintritt, hat es schon eine gewisse Höhe der geistigen Entwicklung erreicht. Was derselben im Elternhause Nahrung gibt, ist rein zufällig, denn diese Entwicklung ist abhängig von der Art und Zahl der Bildungselemente, die dem Kinde durch seine Umgebung geboten werden, von dem Bildungsgrade der Personen, welche mit dem Kinde umgehen, von Geschick und Neigung derselben, sich mit dem Kinde zu beschäftigen. Die Schule dagegen muß, indem sie die Erziehung des elterlichen Hauses unterstützt und stellvertretend übernimmt, zielbewußt und planmäßig verfahren.

Weil das Ziel ihrer Thätigkeit darin besteht, das Kind so zu erziehen, daß es in Erfüllung seines zeitlichen Berufes seine ewige Bestimmung zu erreichen vermöge, so hat sie das Kind durch Benützung gewisser Bildungselemente zu einem gottgefälligen (religiös-sittlichen) Leben zu führen und für das künftige praktische Leben vorzubereiten.

1. Die Bildungselemente, welche die Schule im Erziehungsgeschäfte verwertet, müssen demnach darauf berechnet sein,
   a) das Kind zur Erkenntnis und werkthätigen Verehrung seines Gottes anzuleiten;
   b) ihm seine Muttersprache, in welcher die geistigen Schätze der Nation niedergelegt sind, recht verstehen und gebrauchen zu lehren und
   c) ihm in bildender Weise Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, welche das alltägliche Leben von jedem fordert.

Diesen Forderungen entsprechend sind im Hinblicke auf das religiöse, nationale und praktische Bedürfnis und im Einklange mit der kulturhistorischen Entwicklung des deutschen Volkes: Religionslehre, deutsche Sprache (einschließlich Gesang), Rechnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde und Zeichnen als Unterrichtsgegenstände der Volksschule aufgestellt worden, wozu neuerdings noch Turnen und für Mädchenschulen Industrie- oder Nadelarbeiten gekommen sind.

2. Wenn aus der Menge der vorhandenen Bildungselemente die für das Kind geeigneten Lehrstoffe ausgewählt sind, müssen dieselben, da sie nicht als Ganzes erfaßt werden können, auseinandergelegt, der wachsenden Fassungskraft des Kindes entsprechend geordnet, auf die einzelnen Schulklassen und auf bestimmte Zeitabschnitte verteilt werden.
3. Die Unterrichtsstoffe müssen endlich dem Kinde in einer Weise vermittelt werden, daß es leicht und sicher in den geistigen Besitz derselben gelangt.

Der Schulunterricht hat es also zu thun 1) mit der **Auswahl**, 2) mit der **Anordnung** und **Verteilung**, 3) mit der unterrichtlichen **Vermittlung des Lehrstoffes**.

Die planmäßige, berechnende Wahl, Ordnung und Verteilung des Lehrstoffes und die gesetzmäßige Form der Übertragung desselben auf das Kind heißt Methode. (Das griechische Wort methodos bedeutet ursprünglich das Nachgehen, um etwas zu finden, sodann einen Lehrgang.)

Methodisch zu unterrichten ist eine Kunst, welche erlernt werden muß. Die Anweisung zur Erlernung der Unterrichtskunst gibt die Unterrichtslehre. Die Unterrichtslehre ist also die Lehre von der Methode und wird deshalb auch Methodik genannt.

Die Unterrichtslehre stellt entweder Gesetze auf, welche in Hinsicht auf die Natur des menschlichen Geistes und der Lehrgegenstände allgemeine Geltung haben, und heißt dann allgemeine Unterrichtslehre, Didaktik, allgemeine Methodik; oder sie wendet diese Gesetze auf die verschiedenen Altersstufen und Lehrgegenstände an und heißt dann spezielle Unterrichtslehre, spezielle Methodik.

Die Auswahl, Anordnung und Verteilung des Lehrstoffes finden ihren Ausdruck im Lehrplan, die Anordnung im Lehrgang, die Verteilung im Lektions- und Stundenplan. Lehrgänge, Lektions- und Stundenpläne sind integrierende Bestandteile des Lehrplans.

Der Lehrplan.

Allgemeine Lehrpläne werden von den Schulaufsichtsbehörden vorgeschrieben. Bei Erlassung derselben hat als oberster Gesichtspunkt zu dienen, daß von den Lehrstoffen, welche den Inhalt der Unterrichtsgegenstände darstellen, nur diejenigen in das Lehrprogramm aufgenommen werden dürfen, welche der **Fassungskraft des Kindes angemessen, bildend**, für das Leben **wertvoll** und allgemein als **wahr** anerkannt sind.

Auf Grund des allgemeinen Lehrplans, der dem Bedürfnisse und der Leistungsfähigkeit aller Volksschulen, für welche er bestimmt ist, gerecht werden muß, hat der Lehrer einen speziellen Lehrplan für die ihm unterstellte Schule zu entwerfen. Bei Aufstellung eines solchen Spezialplanes sind folgende Gesichtspunkte maßgebend:

1. Die ausgewählten Lehrstoffe müssen im einzelnen darauf berechnet sein, der religiös-sittlichen und praktischen Bildung des Kindes zu dienen. Kenntnisse, welche das alltägliche Leben selbst vermittelt oder welche der unterrichtlichen Behandlung nicht wert sind (wie manche Lehrstoffe, deren sich der Anschauungsunterricht bemächtigt hat), Erzählungen von zweifelhafter sittlicher Wirkung, Märchen, welche die Phantasie überreizen oder des ethischen Grundgedankens entbehren, grammatische Belehrungen, Zeichnungs- und Rechnungsformen ohne praktischen Wert sind als Unterrichtsstoffe nicht geeignet.

2. Es ist auf das Bedürfnis der Schüler im künftigen praktischen Leben möglichst Rücksicht zu nehmen. Der Spezialplan für eine Stadtschule wird sich sohin im Detail anders gestalten, wie der für eine Landschule; in ersterer wird z. B. die Rücksicht auf das industrielle, in letzterer auf das landwirtschaftliche Interesse vorherrschen müssen.

3. Bei Bestimmung der Quantität des Lehrstoffes ist die individuelle Leistungsfähigkeit der Schule zu berücksichtigen und demgemäß die Menge des Lehrstoffes wohl abzuwägen. Keinesfalls werde mehr Unterrichtsmaterial für die Schule in Aussicht genommen, als die Schüler sich gründlich aneignen können.
4. Jeder Unterrichtsstufe sind Lehrstoffe zuzuweisen, welche dem jeweiligen Bedürfnisse und dem geistigen Standpunkte der treffenden Schüler angemessen sind.
5. Der Spezialplan ist der zuständigen Schulaufsichtsbehörde zur Prüfung und Genehmigung vorzulegen.

Der Lehrgang.

Der Unterrichtsstoff besteht aus Teilen (Gliedern), welche das Kind nach und nach in sich aufzunehmen und in sich zum Ganzen zu sammeln hat. Die Aneinanderreihung derselben in einer der wachsenden Auffassungskraft des Kindes und den Denkgesetzen entsprechenden Weise heißt Lehrgang oder Unterrichtsgang.

Bei der Vorführung des Unterrichtsstoffes kann man in zweifacher Weise verfahren: entweder geht man vom Ganzen auf seine Teile, z. B. vom Satze auf das Wort, die Silbe, den Laut, oder von den Teilen auf das Ganze, z. B. beim Lesen von den Buchstaben auf die Silbe, von den Silben auf das Wort. Ersteres ist der zergliedernde oder analytische, letzteres der aufbauende oder synthetische Lehrgang. Beide Wege sind zur Erreichung des Unterrichtszweckes brauchbar, durch beide werden neue Kenntnisse vermittelt, beide sind anwendbar zur Erforschung des Verständnisses, zur Verdeutlichung und Befestigung des Wissens, beide ergänzen sich wechselseitig. Der analytische Lehrgang wird häufig bei einzelnen Unterrichtspensen, z. B. bei Betrachtung eines sinnlich wahrnehmbaren Gegenstandes, bei der sachlichen Besprechung eines Lesestückes eingehalten, der synthetische mehr bei einzelnen Unterrichtsgegenständen, z. B. beim Rechnen, bei der Rechtschreiblehre. Auch der Schulunterricht als Ganzes wird synthetisch behandelt. Der Geist des Kindes ist eben noch zu wenig gebildet, um den Stoff von oben herab und im Zusammenhange zu überschauen; es muß daher das Einzelne an das Einzelne gefügt werden, bis das Kind schließlich zu Begriffsbestimmungen, zu allgemeinen Wahrheiten, Grundsätzen, Einteilungen kommt. Das ist auch der Weg, auf welchem der menschliche Geist zum Wissen gelangt ist. Welcher Lehrgang auch eingehalten werde, immer ist der Lehrstoff so zu gliedern und zu verbinden, daß auf der folgenden Stufe das früher Erlernte erhalten wird. Auch sind sachlich verwandte Gegenstände in Beziehung zu setzen, so daß der eine durch den anderen Unterstützung findet.

Der Lektions- und Stundenplan.

1. Der **Lektionsplan** oder Stoffverteilungsplan weist jeder Klasse das specifizierte Unterrichtsmaterial zu und setzt für die Behandlung desselben bestimmte Zeitabschnitte (Wochen, Monate, daher Wochen- und Monatsplan).

Die Wochen- bezw. Monatspläne werden auf Grundlage des Lehrplans im voraus entworfen. Nach Ablauf der festgesetzten Zeit wird auf dem Plane bemerkt, ob und inwieweit das vorgestreckte Ziel erreicht worden ist. Das Rückständige ist dem folgenden Monat (der folgenden Woche) zuzuweisen.

Angehenden Lehrern ist außerdem noch die Führung eines Tagebuches (Lektionsmanuals) anzuraten, in welchem die Hauptmomente der einzelnen Unterrichtspensen verzeichnet werden. Die gewissenhafte und sorgfältige Verzeichnung des behandelten Lehrstoffes gibt dem Lehrer nach Verlauf eines Jahres einen detaillierten Stufengang, sie weist ihn auf Fehler und Lücken und wird so ein Ratgeber für die folgenden Jahre. Tritt ein Lehrerwechsel in der Schule ein, so ist mit der Extradition des Lektionsmanuals an den Nachfolger nicht bloß diesem, sondern auch der Schule ein höchst wichtiger Dienst erwiesen. Lektionsplan und Tagebuch sind im Schultische zu verwahren und bei Prüfungen und Visitationen vorzulegen. Das Schema für das Lektionsmanuale ist beispielsweise folgendes:

Zeit (Monat oder Woche)	Klasse	Unterrichtsfächer					

2. Der **Stundenplan** regelt den stündlichen Wechsel der Lehrgegenstände zwischen den einzelnen Klassen (Kursen) innerhalb einer Schulwoche.

Für die Anlage des Stundenplanes gelten folgende Gesichtspunkte, welche teils auf methodische, teils auf hygienische Erwägungen sich gründen.

1. Die Anzahl der Wochenstunden für einen Gegenstand wird durch die Wichtigkeit, die Schwierigkeit und den Umfang desselben bestimmt. Es treffen zweckmäßig auf Religionslehre 20 %, auf den Sprachunterricht (einschließlich Gesang und Schönschreiben) 40 %, auf Rechnen 16 %, auf Weltkunde 16 %, auf Zeichnen 8 % der wöchentlichen Unterrichtsstunden. Hiebei ist angenommen, daß der Unterricht im Turnen und in den Nadelarbeiten außerhalb der normalen Schulzeit erteilt wird.

2. Die größere Zahl der täglichen Unterrichtsstunden ist auf den Vormittag zu verlegen, bei fünfstündigem Unterrichte 3 auf den Vormittag, 2 auf den Nachmittag.

3. Die wichtigeren und anstrengenderen Lektionen sind soweit als möglich auf jene Zeit anzusetzen, in welcher das Kind noch nicht ermüdet und am leistungsfähigsten ist. Systematische Religionslehre, Rechnen, soferne es sich nicht lediglich um Übung und Wiederholung handelt, Lesen, soweit es auf die Erfassung des Inhaltes und nicht bloß auf die Erwerbung der Lesefertigkeit abzielt, werden zweckmäßig den ersten Vormittagsstunden zugewiesen, wogegen minder anstrengende Gegenstände und solche, welche die natürliche Aufmerksamkeit des Kindes in Anspruch nehmen, biblische und Profangeschichte, Geographie, Schreiben, Zeichnen auf den Nachmittag oder die dritte Vormittagsstunde verlegt werden können.

4. Die kontinuierliche Einwirkung auf den Gedankenkreis des Kindes wird bei der Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände gefördert, wenn der nämliche

Unterrichtsgegenstand für eine und dieselbe Klasse in möglichst gleichen, nicht zu großen Zeitabschnitten allwöchentlich im Turnus wiederkehrt.

5. Weil die willkürliche Aufmerksamkeit der jüngeren Schüler noch von geringer Dauer ist, so sind für ein und denselben Lehrgegenstand kürzere und öfter wiederkehrende Unterrichtszeiten angemessen. Es wird z. B. eine volle Stunde Lesen die Anfänger ermüden und die zweite Hälfte der Stunde nicht mehr recht fruchtbar sein; tritt dagegen ein anderer Gegenstand auf, so hat das Kind seine Kräfte auch in anderer Richtung zu bethätigen, bezw. andere Kräfte in Bewegung zu setzen, was der Ermüdung vorbeugt. Auch in vollklassigen Schulen empfiehlt sich der halbstündige Wechsel, weil dann ein und dieselbe Klasse öfter zum unmittelbaren Unterricht gelangt, folglich auch in zweckmäßiger Weise wieder stille beschäftigt werden kann.

6. In der ungeteilten (ein- und zweiklassigen) Schule ist für solche Klassen, welche sich nahe stehen, womöglich auf dieselbe Stunde der gleiche Unterrichtsgegenstand einzusetzen, damit, wenn es zweckdienlich erscheint, dieselben zusammen unterrichtet (kombiniert) werden können. Diese Anordnung mehrt der einzelnen Klasse den unmittelbaren Unterricht oder gibt doch Gelegenheit zur Wiederholung und Übung. Sie ist z. B. anwendbar für den Unterricht in der biblischen Geschichte, im Katechismus, in der Naturkunde, ganz besonders aber im Schönschreiben, Zeichnen, Singen und Turnen.

7. Der Stundenplan hat für einen solchen Wechsel der Unterrichtsgegenstände zu sorgen, daß der Gesundheit des Kindes die gebührende Rücksicht zu teil wird. Dieser Punkt wurde oben unter Ziffer 3 bereits berührt. Weiterhin ist auf einen angemessenen Wechsel zwischen höheren und niederen Graden geistiger Thätigkeit möglichst Rücksicht zu nehmen. Diese sanitäre Forderung harmoniert auch mit dem Unterrichtsinteresse und der häufigsten Schulorganisation (ein- oder vollklassige Schule), welche von selbst auf den Wechsel zwischen dem anstrengenderen unmittelbaren Unterricht und der weniger anstrengenden Übung als stiller Beschäftigung der Schüler hinweisen. Wenn es angeht, lasse man auf Gegenstände, die ein anstrengendes Schreibesitzen notwendig machen, solche folgen, welche das Stehen (an der Karte, Lesetabelle, Schultafel) erlauben.

Der Stundenplan ist unter genauer Einhaltung der Vorschriften des Lehrplans in Tabellenform anzufertigen, der Lokalschulbehörde zur Genehmigung vorzulegen, im Schulzimmer aufzuhängen und als allgemein verbindliches Gesetz zu befolgen. Die Stundenordnung erleichtert dem Lehrer die Vorbereitung auf den Unterricht und erspart ihm die tägliche Verteilung der Unterrichtszeit, teilweise auch des Unterrichtsstoffes. Die Schüler leben sich bald in die vom Stundenplane diktierte Ordnung ein und tragen so wesentlich zur Aufrechthaltung der Schuldisziplin bei. Außerdem wird durch den pünktlichen Vollzug des Stundenplans der Geist der Gesetzmäßigkeit in der Schule gepflegt. Abweichungen vom Stundenplane können daher nur ausnahmsweise und nur dann gestattet werden, wenn sie im Interesse des Unterrichts eintreten, z. B. beim Semester- oder Jahresschlusse, um jene Lehrgegenstände, in welchen das Ziel noch nicht erreicht ist, abzuschließen; um ein Naturobjekt, bevor es verdirbt, unterrichtlich zu verwerten; im Wintersemester, wenn ungenügendes Licht einen Tausch der Gegenstände als empfehlenswert erscheinen läßt.

Formular zu einem Stundenplan für eine Schule unter einem Lehrer.
Wintersemester.

Tage	Klasse	8—8½	8½—9	9—9½	9½—9 Uhr 55 Min.		10 Uhr 5 Min. bis 10½ Uhr	10½—11		1—1½	1½—2	2—2½	2½—3
Montag	I	Vorb. z. F.	Schreiblesen	Vorb. z. F.	Rechnen	Pause.	frei		Pause.	Rechenübng.	Schreiben und Lesen	Übung d. V.	Heimatkunde
	II	Schreib- und Leseübung		Lesen	Rechnen		Rechnen	Katechismus Abhören und Worterklärung		Schön-schreiben	Schön-schreibübung	Weltkunde	Aufgabe aus d. Weltkunde
	III	Lesen mit Sprachlehre	Sprachübung (Aufsatz)		Rechenübng.		Vorb. z. F.						
	IV												
Dienstag	I	Religionsunterricht durch den Katecheten		Schreiblesen	Übung d. V.		frei			Rechnen	Rechenübng.	Biblische Geschichte	Gesang
	II			Schreibübung			Lesen	Leseübung					
	III			Rechnen	Rechnen		Vorb. z. F.	Weltkunde mit Lesen		Aufgabe aus d. Weltkunde	Biblische Geschichte	Aufgabe aus der bibl. Geschichte	
	IV												
Mittwoch	I	Vorb. z. F.	Schreiblesen	Vorb. z. F.	Rechnen		frei			Rechenübng.	Schreiben und Lesen	Übung d. V.	Heimatkunde
	II	Schreib- und Leseübung		Lesen	Vorb. z. F.		Rechnen	Katechismus Abhören und Worterklärung		Schön-schreiben	Schön-schreibübung	Weltkunde	Aufgabe aus der Weltkunde
	III	Lesen mit Sprachlehre	Sprachübung (Aufsatz)		Rechnen		Vorb. z. F.						
	IV												
Donnerstag		Vakanz											
Freitag	I	Religionsunterricht durch den Katecheten		Schreiblesen	Übung d. V.	Pause.	frei		Mittags	Rechnen	Rechnen	Biblische Geschichte	Gesang
	II			Schreibübung			Lesen	Rechenübung					
	III			Rechenübng.	Rechnen		Vorb. z. F.	Weltkunde mit Lesen		Aufgabe aus der Weltkunde	Biblische Geschichte	Aufgabe aus der bibl. Geschichte	
	IV												
Samstag	I	Vorb. z. F.	Schreiblesen	Rechenübng.	Rechnen		frei			Rechenübng.	Schreiblesen	Übung d. V.	Heimatkunde
	II	Schreibübung		Lesen	Leseübung		Rechnen	Rechenübung			Vorb. z. F.	Lesen	
	III	Lesen und Erklären der Evangelien	Sprachübung (Aufsatz)		Rechnen		Vorb. z. F.	Weltkunde		Recht-schreiben	Rechtschreib-übung	Aufgabe aus der Weltkunde	
	IV												

Bemerkungen: 1. Auf vorstehendem Plane ist die Vorbereitungsklasse (das erste Schuljahr) mit I, die Unterklasse (2. und 3. Schuljahr) mit II, die Mittelklasse (4. und 5. Schuljahr) mit III die Oberklasse (6. und 7., bezw. 8. Schuljahr) mit IV bezeichnet.

2. Das Fettgedruckte bedeutet den unmittelbaren Unterricht, das Übrige die stille Beschäftigung, welche entweder eine Übung des Vorausgegangenen (Übung d. V.) oder eine Vorbereitung des Folgenden (Vorb. d. F.) ist.

3. Die stille Beschäftigung der Schüler wird auf den Stundenplänen in der Regel nicht eingesetzt. Hier ist es geschehen, um dem angehenden Lehrer zu zeigen, wie mehrere (alle) Klassen gleichzeitig in zweckmäßiger Weise beschäftigt werden können.

4. Die mit Sprach- oder Schreibübung bezeichneten Stunden gehören für die Stilübungen und für die Übungen in der Grammatik und Orthographie.

5. Die für Weltkunde (Geographie, Geschichte, Naturkunde) angesetzten Stunden sollen entweder zugleich Lesestunden sein oder doch zur Vorbereitung einer schriftlichen Arbeit dienen.

6. Für den grammatischen Unterricht sind eigene Stunden nicht angesetzt; er wird zugleich mit Lesen und Aufsatz, also in den für diese Gegenstände angesetzten Stunden erteilt.

7. Die Bestimmung der Stunde für den Religionsunterricht des Katecheten ist Sache der Lokalschulbehörde.

3. Die Vermittlung des Lehrstoffes.

Ist der Unterrichtsstoff ausgewählt, geordnet und auf die einzelnen Klassen sowie auf bestimmte Zeitabschnitte verteilt, erübrigt noch, denselben dem Kinde zu vermitteln. Hiebei kommen folgende Fragen in Betracht: 1. Nach welchen Grundsätzen ist zu unterrichten? 2. In welcher Weise ist zu unterrichten? 3. Welcher äußeren Hilfsmittel (Lehr- und Lernmittel) bedient man sich beim Unterrichte? Es ist demnach in der Folge zu handeln: 1. von den Lehrgrundsätzen, 2. von der Lehrweise und 3. von den äußeren Unterrichtsmitteln.

Allgemeine Unterrichtsgrundsätze.

Durch den Unterricht ist das Kind zu jenem Grade der Bildung zu führen, den es seiner Bestimmung gemäß erreichen soll. Der Unterricht kann daher nur dann Erfolg haben, wenn er im Schüler seine Grundlagen sucht, wenn er sich an die Natur des Kindes anschließt und mit derselben wirkt. Hieraus ergibt sich der oberste Unterrichtsgrundsatz: **Der Unterricht passe sich der Natur des Kindes an (er sei naturgemäß)!** — Das Kind ist ein in der Entwicklung begriffener Mensch und daher zart und schwach an Kräften. Seine Schwäche ist kein Fehler, sondern Naturgesetz. Wie der Leib des Kindes sich allmählich entwickelt, so entfalten sich auch seine Seelenkräfte nach und nach, und es kommt nur darauf an, daß dem Kinde im fortschreitenden geistigen Wachstume gerade das in angemessener Form geboten wird, was der Altersstufe homogen ist. Der rechte Inhalt, das richtige Maß und die rechte Darbietung der Lehrstoffe sind die Haupterfordernisse des naturgemäßen Unterrichts.

I. Der Unterricht muß seine Grundlagen im Kinde suchen heißt: 1. **Der Lehrer soll sich auf den Standpunkt des Kindes stellen.** Hier ist zunächst bedeutsam, daß der neuaufgenommene Schüler nur eine geringe Willkür im Gebrauche seiner geistigen Kräfte besitzt; er wird in seiner Thätigkeit zumeist von äußeren Reizen und zufälligen Reproduktionen gelenkt. In diesem Zustande ist das Kind noch nicht unterrichtsfähig. Das Bemühen des Lehrers

muß daher darauf gerichtet sein, die geistige Kraft des Kindes als Aufmerksamkeit hervorzulocken, damit es sein Beobachten und Denken dem Unterrichte zuwende und bei demselben verweile.

2. Die Denkweise des Kindes ist eine andere als die des Erwachsenen. Dieser hat allgemeine Gedanken (Schemen), unter welche er das Neue leicht einreiht; dem Kinde dagegen sind allgemeine Gesichtspunkte, Grundsätze, Ideen noch fremd. Beim entwickelten Menschen herrscht das Denken, beim Kinde die Auffassung durch die Sinne vor. Die Natur, welche das Kind umgibt, liefert die Bausteine, aus welchen die Seele eine innere geistige Welt erbaut. Dieser Thatsache will der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte anschaulich (faßlich)!** gerecht werden. a) „Was man einem vor die Augen stellt, das gibt man ihm am sichersten. Man habe auch tausendmal von einem Dinge gehört, das Eigentümliche desselben spricht zu uns nur aus dem unmittelbaren Anschauen.“ Wo es daher möglich und ratsam ist, zeige man den Gegenstand vor, von dem der Unterricht handelt, und wenn das Objekt selbst nicht vorgezeigt werden kann, gebrauche man Präparate, Modelle, Bilder. Lebende Pflanzen, Naturaliensammlungen, naturgeschichtliche, ethnographische und geschichtliche Bilder, Landkarten, Pläne, geometrische Körper ꝛc. sollten daher im Besitze der Schulen sein und zweckmäßige (richtige und rechtzeitige) Verwendung finden. b) Da begriffliche Vorstellungen (allgemeine Gedanken, Ansichten, Grundsätze) aus einzelnen konkreten Vorstellungen sich entwickeln, müssen im Unterrichte Begriffe, allgemeine Sätze und Wahrheiten aus einzelnen Erfahrungen hergeleitet und Abstraktes an konkreten Beispielen aus dem Gesichtskreise der Kinder verdeutlicht werden. Sollen die Schüler z. B. sich den Begriff „Käfer“ bilden, zeigt man einzelne Käfer verschiedener Art (Maikäfer, Hirschkäfer) vor und läßt jene Merkmale erkennen, welche im Begriff Käfer liegen: äußeres Gerüste, dreigliedriger Leib, beißende Mundteile, hornige Flügeldecken. Physikalische Gesetze sind an der Hand des Experiments darzustellen, Zahlbegriffe und Rechengesetze an wirklichen Dingen (Kugeln, Stäbchen, Maßen, Münzen ꝛc.) oder aus Beispielen zu entwickeln, die im Erfahrungskreise der Kinder liegen. Die Regeln der Sprachlehre haben im Lesebuche und Aufsatze ihre konkrete Unterlage. Vorzügliche Mittel zur Verdeutlichung abstrakter Begriffe sind Erzählungen. Der Religionsunterricht soll sich (nach den Forderungen des hl. Augustinus) auf der biblischen Geschichte aufbauen. c) Das Entfernte und Unbekannte kann durch Vergleichung mit dem Nahen und Bekannten gelehrt werden. Darum ist die Heimatkunde die Grundlage für die Geographie, darum beruft man sich beim Unterrichte auch auf die Erfahrung des Kindes. Hat das Kind schon gesehen, daß beim Sieden des Wassers Dämpfe entstehen, daß an den Fenstern wässerige Niederschläge sich bilden, da gefrieren, so können diese Erfahrungen zur Belehrung des Kindes über die wässerigen Lufterscheinungen benützt werden. Sitten, Gebräuche und Einrichtungen früherer Jahrhunderte und fremder Völker werden dem Kinde zum Verständnisse gebracht durch ähnliche Sitten, Gebräuche und Einrichtungen, welche das Kind aus eigener Erfahrung kennt. (Jakob zerriß seine Kleider — Anlegung von Trauerkleidern; Zacharias segnete das Volk — Segen des Priesters.) d) Der faßliche Unterricht bedient sich auf allen Stufen, und insbesondere bei den technischen Fächern, des Vormachens. Dem Vorschreiben, Vorzeichnen, Vorlesen gebührt im Volksschulunterrichte ein weiter Spielraum. e) Zur Faßlichkeit des Unterrichts gehört auch eine herablassende, der Denk- und Ausdrucksweise des Kindes angemessene Sprache.

II. Die Erfahrung lehrt, daß der Unterricht erfolglos ist, wenn er das Neue unvermittelt an das Kind heranbringt. Wo das Neue in der Seele des Kindes Verwandtes nicht vorfindet, streut der Lehrer Samenkörner auf unfruchtbares Land. Es sind daher die Anknüpfungspunkte in der Seele des Kindes aufzusuchen. Ein vorsichtiger Baumeister untersucht erst den Grund, auf welchem er das neue Gebäude aufführen will, legt dann die Grundmauern und fügt Stein an Stein, bis der Bau vollendet ist. So muß es auch bei einem guten Unterrichte sein: **Der Unterricht sei gründlich!**

Die Gründlichkeit des Unterrichts fordert, a) daß der Lehrer den geistigen Standpunkt seiner Schüler, ihre Befähigung und ihren Wissenskreis kenne. Bei Schülern, denen der Lehrer neu gegenübertritt, hat er diesen Standpunkt zu erforschen. Der größten Sorgfalt bedürfen die jüngsten Schüler, weil bei diesen erst die Grundlagen für den folgenden Schulunterricht zu schaffen sind. Es ist ein verhängnisvoller Fehler, wenn der Lehrer sich vorzugsweise mit den älteren Schülern abgibt, welche doch leichter durch Aufgaben mit Erfolg beschäftigt werden können, den jüngsten Schülern aber geringere Sorgfalt zuwendet. b) Auf der vorhandenen Grundlage hat der Lehrer weiter zu bauen. Dabei bedient er sich der elementaren Lehrweise, welche das Einzelne an das Einzelne fügt und hiedurch zu allgemeinen Gedanken gelangt. c) Sind die Unterrichtsgrundlagen noch schwankend, so muß bei denselben so lange verweilt werden, bis sie hinreichend befestigt sind. Wird diese Regel außer acht gelassen, so ist ein endloses und ermüdendes Zurückgreifen auf die unerläßlichen Voraussetzungen des Unterrichts notwendig. d) Weil die Vorstellungen nicht chaotisch in der Seele existieren, sondern sich nach bestimmten Kategorien in den psychischen Organismus einordnen, weil insbesondere die älteren Vorstellungen die neuen gewissermaßen als Verwandte aufnehmen, ist es unerläßlich, die einzelnen Unterrichtsgegenstände (Geographie und Geschichte, Sprache und Realien) sowie auch die Zweige eines Unterrichtsfaches (Katechismus und biblische Geschichte, Lesen und Schreiben) insoweit auf einander zu beziehen und mit einander zu verbinden, als die Natur derselben es zuläßt. e) Damit Sicherheit und Festigung in das Wissen und Können des Kindes gelange, lasse der Lehrer die Unterrichtsergebnisse fleißig wiederholen, üben und anwenden. Die W i e d e r h o l u n g e n gewähren einen Überblick und schützen vor dem Vergessen, die Ü b u n g steigert das Wissen zum Können; die A n w e n d u n g überzeugt die Schüler von der Wichtigkeit und Notwendigkeit des Gegenstandes und wirkt zurück auf ihren Fleiß.

Es kommt im Schulleben oft vor, daß von den Schülern das noch nicht erfaßt ist, was nach dem Urteile des Lehrers längst fertig sein könnte, oder daß die Schüler das wieder vergessen haben, was sie schon einmal gelernt hatten. Solche Überraschungen dürfen den jungen Lehrer nicht entmutigen. Da untersucht man erst, was noch vorhanden ist. Ist eine Grundlage gefunden oder neu geschaffen, dann baut man darauf auf, so lange, bis der treffende Schüler wieder auf dem Laufenden ist. Das kostet allerdings Zeit und Mühe; allein der Lehrer muß sein wie eine gute Mutter. Diese hat mit ihrem s c h w ä c h s t e n Kinde die größte Sorge. So sind auch die S c h w a c h e n dem Lehrer am nächsten, immer und immer sucht er ihr Interesse zu erregen, bei jeder Gelegenheit werden sie gerufen, bei ihnen werden auch die geringsten Leistungen beifällig aufgenommen und ausdrücklich anerkannt. So kann es dahin kommen, daß die g a n z e Schar dem Lehrer auf dem Wege der Bildung folgt.

Fehler gegen die Gründlichkeit sind die Weitschweifigkeit und die Übergründlichkeit. Erstere verdeckt die Gedanken unter einem Schwulst von Worten und erschwert die Aufmerksamkeit und die Auffassung; letztere sucht die Gründlichkeit in der Menge des Stoffes statt in der tüchtigen Bearbeitung des Notwendigen.

III. Von dem einmal errungenen Standpunkte aus ist der Schüler zu immer besserer Einsicht, zu besserem Wissen und Können zu führen: **Der Unterricht muß stetig sein, d. h. lückenlos und ohne Stillstand fortschreiten.**

1. Die Stetigkeit im Fortschritte des Unterrichts verlangt, daß die Aufgaben sich der jeweiligen Kraft der Schüler anpassen, daß sie weder zu leicht, noch zu schwer seien. Ist der Unterricht zu leicht, dann nimmt er die Kraft des Kindes nicht genug in Anspruch, fördert also nicht genügend; ist er zu schwer, dann erzeugt er Unlust, Erbitterung, Arbeitsscheue und die Lüge. Man sage daher nicht vor, was die Schüler schon wissen, lege ihnen die Antworten nicht in den Mund, frage nicht immer so, daß der Schüler nur mit einigen Worten zu antworten hat; man setze aber auch nicht voraus, was die Schüler noch nicht haben, und lasse keine Aufgabe zu, die nicht entsprechend vorbereitet ist. Wo der Unterricht sich den Kräften der Schüler anpaßt, herrscht Leben und Freudigkeit in der Schule und die Kinder finden sich gerne in derselben ein.

2. Der Fortschritt im Unterrichte sei lückenlos, lückenlos im Stoffe, lückenlos hinsichtlich der Zeit. Die Lückenlosigkeit im Stoffe scheint eine unerfüllbare Forderung zu sein. Sie mutet aber weder dem Lehrer noch dem Kinde zu, ein größeres Maß von Lehrstoffen zu bewältigen, als eben möglich und notwendig ist; sie besagt nur, daß der verhältnismäßig kleine Teil des Wissens, der in der Volksschule zur Behandlung kommt, nicht aus losen Bruchstücken bestehen darf. Die ausgewählten Lehrstoffe innerhalb jedes einzelnen Lehrgegenstandes müssen vielmehr unter sich in Beziehung stehen, in solcher Beziehung, daß die einzelne Lehrstunde zugleich eine Vorbereitung sei für die etwas höheren Forderungen der folgenden, damit das Kind im Gefühle seiner wachsenden Kraft stets mit Freude an die neuen Aufgaben des Unterrichts herantreten kann. Lückenhaft ist der Unterricht, wenn das neueingetretene Kind sogleich mit Lesen und Schreiben, statt mit den entsprechenden Vorübungen beschäftigt wird; wenn im Schönschreibunterrichte ganze Buchstaben zur Einübung vorgegeben werden, bevor die Grundzüge derselben geübt sind; wenn im Rechenunterrichte dem Kinde zugemutet wird, mit Brüchen zu operieren, ohne daß vorher das Enthaltensein und Teilen mit Ganzen geübt worden ist; wenn die Lesestücke zu grammatischen Belehrungen verwendet werden, bevor die Schüler ihren Inhalt erfaßt haben. Ein Hindernis des besonnenen, lückenlosen Fortschrittes kann der Lehrer selbst sein, wenn er sich, vielleicht gedrängt von außen, zur Ungeduld verleiten läßt, so daß er zu den nächstfolgenden Themen des Lehrplans übergeht, bevor das Vorhergehende klar erfaßt, oder zur Fertigkeit gebracht ist.

3. Die Stetigkeit im Fortschritte wird weiterhin bedingt durch die gewissenhafte Ausnützung der Unterrichtszeit. a) Die Schulführung, namentlich in der einklassigen (ungeteilten) Schule, erfordert große Anstrengung und nicht geringe Geschicklichkeit, um einen fruchtbaren Wechsel zwischen dem grundlegenden Unterrichte und der Übung herzustellen, um einzelne Abteilungen

fördernd durch zweckmäßige Aufgaben zu beschäftigen, indes eine andere Abteilung unmittelbar Unterricht empfängt. Förderlich wird die stille Beschäftigung aber nur dann sein, wenn die Aufgaben als notwendige Glieder in den Unterrichtsorganismus sich einfügen, so daß sie als eine Übung des Vorausgegangenen oder als eine Vorbereitung (Vorübung) für den nächstfolgenden Unterricht erscheinen. b) Damit die Schüler zur lebendigen und ausgiebigen Beteiligung am Unterrichte herangezogen werden, hat der Lehrer im Sprechen Maß zu halten. Durch Vielreden vonseite des Lehrers geht in manchen Schulen mehr Zeit verloren, als durch die Schulversäumnisse der Schüler. c) Diejenigen Lehrer, welche in dem Bestreben, alles zu erläutern, über die Köpfe der Schüler hinwegsprechen, fehlen ebenso sehr, wie diejenigen, welche Bildung dadurch vermitteln wollen, daß sie den Lehrstoff diktieren und auswendig lernen lassen. d) Eine wesentliche Vorbedingung für die gewissenhafte Ausnützung der Unterrichtszeit ist die tägliche Vorbereitung auf den Unterricht. Das Gelingen des Unterrichts ist hinsichtlich des Kindes, des Lehrstoffes und der Lehrweise von so vielen Momenten abhängig, daß eine unvorbereitete Lehrstunde im voraus als mißlungen bezeichnet werden kann. Durch Lehren lernt man, eben weil das Lehren ein tieferes Eingehen auf die Sache, ein gründliches und allseitiges Verständnis fordert. Wenn nun der Lehrer auch im allgemeinen das recht kann, was er zu lehren hat, so muß er sich doch vor dem Unterrichte das Einzelne immer wieder aufs neue vergegenwärtigen, um es für die Lehrstunde vollständig bereit zu haben, und um die Fragen über „das Wie?“ des Unterrichts von neuem zu erwägen. In demselben Maße als der Lehrer das Gebot der täglichen Vorbereitung beobachtet, wird er sich in seinem Berufe ertüchtigen; denn die tägliche Vorbereitung führt ihn immer wieder zu den Grundwahrheiten der Pädagogik und veranlaßt ihn, dieselben in den einzelnen Lehrpensen zur Anwendung zu bringen; sie schärft seinen psychologischen Blick und bildet, indem sie das thut, sein Lehrverfahren zum Besseren; sie erschließt dem Lehrberufe immer wieder neue Seiten, welche denselben interessant und die mühselige Schularbeit leicht machen. Wer daher die tägliche Vorbereitung auf den Unterricht unterläßt, wird mit der Zeit zum Schulhalter herabsinken; dagegen wird derjenige stets ein guter Lehrer sein, der immer Besseres lernt.

IV. Die Macht des Unterrichts besteht nicht in der Anhäufung von Kenntnissen, sondern in der Anleitung zum selbstthätigen Denken und Schaffen. Es kommt nicht darauf an, wie viel das Kind lernt, sondern darauf, wie der Inhalt des Unterrichts auf das Seelenleben des Kindes einwirkt. Der Unterricht wird schädlich, wenn er die Kinder mit Lehrstoffen überschüttet; denn es fehlt alsdann dem Lehrer die Zeit, das zu Lehrende ins rechte Licht zu setzen und mit den Schülern gründlich zu üben. Die Kraft der Kinder erschlafft, wenn sie über Gebühr in Anspruch genommen wird, die geistige Übersättigung macht dem Kinde die Wahrheit überdrüssig und ertötet die Lust zur Selbstbildung. Daraus folgt der weitere Grundsatz: **Halte weises Maß im Lehrstoffe!**

Die allgemeinen Lehrpläne sollten den einzelnen Schulen hinsichtlich der Ausdehnung und Konzentration des Lehrstoffes insoweit freie Bewegung lassen, daß sie das Maß der Lehrstoffe ihrer Leistungsfähigkeit anpassen können. Bei sehr schwierigen Schulverhältnissen ist der realistische und grammatische Lehrstoff einzuschränken, der Zeichenunterricht zu streichen. Um der Überlastung der

Schüler vorzubeugen, hat der Lehrer sich einen Verteilungsplan zu entwerfen, sowohl für die dem unmittelbaren Unterrichte zuzuweisenden Lehrstoffe, als auch für die Hausaufgaben. Sodann ist das Lesebuch nach den verschiedenen möglichen Richtungen: zur Übung im Lesen, in der Sprachlehre, im Aufsatz, zur Vermittelung positiver Kenntnisse in der Geographie, Geschichte, Naturkunde auszunützen und der Gebrauch von Leitfäden, namentlich solcher, welche in gedrängter Kürze eine Menge überflüssigen Gedächtniskrames bringen, zu vermeiden.

V. Weil das Kind noch nicht die Stärke des Willens besitzt, dem Unterrichte aus freiem Antriebe zu folgen, muß der Lehrer durch die Art und Weise der Unterrichtserteilung das Interesse des Kindes auf den Unterricht lenken und dabei festhalten: **Der Unterricht muß anregend und anziehend sein.**

Anregend wird der Unterricht, wenn der Lehrer die Selbstthätigkeit der Schüler so oft als möglich in Anspruch nimmt. Anziehend wird der Unterricht a) durch die Klarheit im Lehrverfahren. Die Fähigkeit des Lehrers, den Lehrstoff durchsichtig, wohlgegliedert, der Anschauungsweise des Kindes entsprechend vorzubringen, macht dem Schüler den Unterricht interessant. b) Hiezu gehört aber auch die geistige Regsamkeit des Lehrers, welche sich im raschen Denken, in dem sicheren Lehrgespräche, in der geschickten Wahl und Mischung der Lehrformen und Unterrichtsmittel, in der Umfassung und Erregung sämtlicher Schüler, in den Mienen und Gebärden, in der ganzen Haltung zu erkennen gibt. Die Lebendigkeit ist etwas Innerliches, nicht etwas bloß Äußerliches, wie die körperliche Beweglichkeit, das unstete Hin- und Hergehen, das Gestikulieren. Lebendig kann der Unterricht bei großer äußerer Ruhe sein. Die wahre Lebendigkeit regt die Schüler an, die falsche regt sie auf. Matt und schläfrig wird der Unterricht durch langsames Denken, durch Verlegenheit in der Fragestellung, durch gesuchtes, eintöniges, schleppendes Sprechen, durch vielfältige Selbstkorrekturen, durch übermäßig langes Hinhalten ein und desselben Schülers, durch die Beschäftigung des Lehrers mit einzelnen Schülern unter Außerachtlassung der übrigen, durch die ungenügende Bekanntschaft mit dem Unterrichtsstoffe und der Methode. c) Die geistige Regsamkeit des Lehrers muß durch die Kraft des Willens unterstützt werden. Die Energie des Willens wurzelt in dem Bewußtsein von der hohen Wichtigkeit und dem Endziel des Jugendunterrichts. Der aus diesem Bewußtsein fließende Ernst erzeugt jene geregelte angestrengte Aufmerksamkeit, welche in Blick und Haltung der Schüler sich offenbart, und jene Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit und Arbeitsfreudigkeit, die dem Schulunterrichte die schönsten Erfolge sichern. d) Von höchster Bedeutung ist die Beteiligung, welche das Lehrerherz am Unterrichte hat. Die unterrichtliche Wärme als Frucht dieser Teilnahme wirkt wie ein mächtiger Zauber auf das Kind. Sie geht hervor aus dem lebhaften Interesse, welches der Lehrer an der Jugendbildung hat, aus der Berufsfreudigkeit, überhaupt aus der geistigen Lehrpersönlichkeit. Es ist leicht, ein wahrer Lehrer zu sein, wenn man ein Herz für die Kinder hat; wo dieses fehlt, ist auch die methodische Kunst vergebens.

VI. Dem Endzwecke des Schulunterrichts entspricht der Grundsatz: **Der Unterricht muß wahrhaft erziehend wirken.** 1) Erziehliche Momente liegen schon in der genauen Beachtung der Schulordnung. Indem das Kind veranlaßt wird, sich äußerlich zusammenzunehmen und stets eine gute

Haltung zu bewahren; indem es seine Zunge im Zaume zu halten hat; indem es sich den Anordnungen fügt, welche die gemeinsame Thätigkeit der Schüler regeln, übt der Unterricht fort und fort eine geistige Zucht über das Kind aus. 2) Ein weiteres bedeutsames Moment der Schulerziehung liegt in dem straffen Anhalten des Schülers zu angestrengter Aufmerksamkeit und zum Rechtmachen. In der Aufmerksamkeit wirkt der Inhalt des Unterrichts auf das Kind; anderseits erfordert strenge Aufmerksamkeit und die Bemühung, eine Sache recht zu machen, daß der Schüler sich selbst bezwinge. Das genaue Aussprechen der Laute und Silben beim Lesen, das Merken auf die Tonwörter, die richtige Nachbildung der Buchstaben beim Schreiben, der Vorlagen beim Zeichnen, die Reinhaltung der Schreib- und Zeichenhefte, die Fertigung eines nach Inhalt und Form entsprechenden Aufsatzes u. s. f. erfordern ein stetes Achthaben auf sich selbst und stellen im einzelnen und kleinen bedeutsame Akte der Selbstverleugnung dar. 3) Seine Hauptaufgabe hat der erziehliche Unterricht jedoch in der Begründung der Einsicht. Es ist daher a) bei jedem Unterrichte unverwandt auf die Sache loszugehen. Beim Unterrichte in der biblischen Geschichte verirre man sich nicht in nebensächliche Erklärungen, man unterlasse die Zergliederung solcher Sätze und Gedanken, welche zur Aufhellung des Grundgedankens nicht beitragen, setze vielmehr sein Bestreben darein, dem Kinde den Kern der biblischen Erzählung zu erschließen. Ähnlich halte man es bei den profanen Erzählungen des Lesebuches. Es ist ein großer Fehler, wenn man erklärt, was keiner Erklärung bedürftig oder würdig ist, wenn man sich viele Stunden mit ausgebreiteten Besprechungen bei einer einzigen Erzählung aufhält. b) Was gelehrt worden ist darf nicht preisgegeben werden. Es ist noch in derselben Unterrichtsstunde zu sammeln, übersichtlich darzustellen und einzuüben, so daß die Stunde mit einem bestimmten Ergebnisse abschließt. c) Man verweile befestigend beim Unterrichte und führe das Kind zu sicherem Können. Es genügt nicht, wenn Kinder höherer Unterrichtsstufen bei Entwicklungen oder Reproduktionen ausschließlich auf einzelne Fragen antworten, statt, angeregt durch die Frage oder den Befehl, die Sache selbständig nachzuweisen, bezw. im Zusammenhange darzulegen. Es ist also ein Fehler, wenn man bei Wiederholungen in der Geschichte abfragt z. B.: Wer war Karl der Große? Wie lange regierte derselbe? rc. statt: Erzähle von Karl dem Großen! oder wenn man in der Geographie fragt: Wo entspringt die Donau? Wie heißen ihre Quellen? Durch welches Land fließt die Donau zuerst? dann? rc. statt: Beschreibe den Lauf der Donau! In der zusammenhängenden Darlegung spricht sich das sichere Können aus und in diesem reflektiert sich eine kräftige geistige Thätigkeit. Stotterndes, zerfahrenes Aufsagen, tonloses Sprechen, gedankenloses Lesen, Lesen ohne Beachtung der Unterscheidungs- und Tonzeichen, das mechanische Nachmalen der Buchstaben, die Unfähigkeit, Abgeschriebenes auch aufzuschreiben rc. sind Belege dafür, daß der Unterricht seine erziehliche Wirkung verfehlt hat. Dagegen sind die Lehrstoffe freies Eigenthum der Schüler, gleichsam Seeleninhalt derselben geworden, wenn sie mit Ausdruck lesen, wenn sie imstande sind, das Gelernte sicher und in selbstgeschaffenem Ausdrucke wiederzugeben, wenn sie das bisher Behandelte nach verschiedenen Gesichtspunkten zu ordnen vermögen, Überblicke geben können, wenn sie Beschreibungen und Erzählungen ohne weitere Erklärung verstehen, falls ähnliche Beschreibungen und Erzählungen bereits behandelt worden sind. d) Den höchsten erziehlichen Wert aber erhält der Unterricht durch das, was er für die Bildung des Ge-

mütes und sittlichen Charakters leistet. Zunächst begründet der Unterricht ein Wissen, welches förderlich auf die intellektuelle Kraft des Kindes wirkt. Da aber die Gedanken Quellen für Gefühle und Willensakte sind, kann der Unterricht, im Einklange mit seinem Endzwecke, auch das Gefühls- und Thatleben des Kindes bestimmen. Das Schullesebuch bringt Erzählungen, welche die Versöhnlichkeit, die Geduld, die Nächstenliebe, das Mitleid, die Ehrlichkeit, die Treue, das Gottvertrauen 2c. veranschaulichen. In diesen einfachen Erzählungen sind erhabene sittliche Gedanken niedergelegt, welche der Unterricht herauszuheben und dem Kinde eindringlich und zündend vor die Seele zu stellen hat, damit sie zu herrschenden Mächten im Gedankenkreise des Kindes werden. Die Schüler sind ferner durch die erhabenen Beispiele der Fürstenliebe und Unterthanentreue, der Tapferkeit und Opferwilligkeit, des edlen Strebens in der Geschichte zu begeistern, wie denn auch der Unterricht in der Naturkunde und Geographie zur Begründung des sittlichen Charakters beizutragen hat. Es muß also der gesamte profane Unterricht die Beziehung zum relgiös-sittlichen Leben des Kindes suchen und dem Religionsunterrichte, der als eigentlicher und wahrer Gesinnungsunterricht der Mittelpunkt des gesamten Schulunterrichts ist, förderlich die Hand reichen.

Die künftige Lebensführung des Schülers liegt zum großen Teile in der Hand seiner Lehrer. Der Lehrer ist mitverantwortlich dafür, ob die Kinder, die in den Jahren der größten Bildsamkeit seiner Leitung anvertraut sind, dereinst ihre Bestimmung erreichen. Diese Verantwortlichkeit ist so schwer, daß sie dem Lehrer täglich und stündlich vor sein Gewissen treten und sein Wirken, seine Haltung und Erscheinung mit heiligem Ernste erfüllen muß. Nicht in finsterem Wesen darf die ernste Berufsauffassung sich äußern, sondern in der Treue. „Der berufstreue Lehrer wird das Wort, das den Zögling bilden soll, immer und immer mit ernster Liebe und liebendem Ernste in die junge Seele legen, immer tiefer einprägen und immer mehr befestigen". (Sailer.) Die vom Gefühle der Verantwortlichkeit getragene Lehrertreue stellt sich als Sanftmut, Geduld, unablässiger Fleiß im Schulleben dar und wirkt befruchtend auf das Denken, Fühlen und Thun des Kindes ein. Freundliches, dienstgefälliges Wesen in der Schule, gesittetes Betragen außerhalb derselben, Anstand in der Haltung, Ordnung in den Schuleffekten, Sauberkeit an Kleidern und Lehrmitteln, Pünktlichkeit im Vollzuge der Schulgesetze, aufmerksame, stille Schularbeit, — das Achthaben auf sich selbst, Selbstverleugnung, Demut, Wohlwollen, — sind zunächst die Äußerungen der christlichen Gesinnung und des christlichen Wandels, welche durch den unmittelbaren Einfluß des Schullebens im Vorbilde des Lehrers grundgelegt werden.

Die Anwendung der allgemeinen Lehrgrundsätze auf den einzelnen Unterrichtsstufen.

1. Die Unterstufe.

1. „Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe." Das Kind fühlt sich nur zu Dem hingezogen, der ihm väterliche Gesinnung entgegenbringt. Der Lehrer möge noch so reich an Kenntnissen, noch so gewandt in der Unterrichtskunst sein: er wird nichts Besonderes leisten, wenn ihm die allumfassende Liebe zu den Schülern fehlt. Denn diese allein ist es, welche dem Lehrer das Herz des Kindes aufthut, die Schüchternheit bannt und dem Kinde die Zunge löst; der Geist der Liebe öffnet das geistige Auge des Lehrers für

die Bedürfnisse des Kindes und läßt ihm auch in jenen schwierigen Fällen das Rechte treffen, wo ihn die Regeln der Erziehungs- und Unterrichtslehre zu verlassen drohen. Wenn daher der Tag herannaht, an dem Dir die Mütter ihr Teuerstes zuführen, bereite Dich wohl darauf vor! Gedenke des göttlichen Kinderfreundes, gedenke Deiner Lehrerpflicht und Verantwortung, gedenke der Hoffnungen, die alle guten Väter und Mütter auf Dein Wirken setzen, und nimm die Kleinen auf mit dem stillen Versprechen, allen ein liebreicher Vater zu sein; denn alle sind Deiner Fürsorge bedürftig: das arme, stumpfe, unfreundliche, vernachlässigte Kind noch viel mehr, als das mit Glücksgütern gesegnete, mehr noch als das geweckte, freundliche, liebenswürdige Kind. Das Erste und Wichtigste, was der Lehrer den neu eintretenden Kindern bieten kann, ist also ein herzlicher, väterlicher Empfang, der die Kinder für die Schule gewinnt und sie zutraulich macht. (Der Lehrer wird deshalb auch die Zuchtrute in den ersten Monaten verborgen halten, wenigstens in Gegenwart der Neulinge von ihr keinen Gebrauch machen.)

2. Das Schulleben unterscheidet sich in gar vielen Stücken vom Leben im Elternhause. Der Ernst des Lebens tritt in der Schule zum erstenmale an das Kind heran; mit der Aufnahme des Kindes in die Schule beginnt die Pflicht. Das Kind muß deshalb in das Schulleben eingeführt und für den eigentlichen Schulunterricht vorbereitet werden. Manche Lehrer wissen in den ersten Schultagen nichts Besseres zu thun, als sogleich mit dem Lesen und Schreiben zu beginnen, als ob das Kind in die Schule ginge lediglich um Lesen und Schreiben zu lernen! Möchten doch diese Lehrer bedenken, daß Lesen und Schreiben nicht mit Erfolg gelehrt werden können, bevor nicht wichtigere Forderungen erfüllt sind! Die Kinder treten am ersten Schultage in eine neue Welt ein. Oft ist mit ihnen von der Schule gesprochen worden, und ihre Phantasie ist mit vorläufigen Bildern von der Schule erfüllt. Was liegt näher, als daß man die Schule und das Leben in derselben recht auf das Kind wirken lasse? Der Lehrer fordere daher die Neulinge auf, Umschau zu halten, die Dinge in der Schule zu zeigen und zu benennen. Die Schüler des 2. Schuljahres beteiligen sich an der Übung und sprechen vor, denn ihr Beispiel gilt den Erstlingen als etwas Nachahmenswertes und Erreichbares. Es werden einzelne Dinge der Umgebung beschrieben, Bilder besprochen und dem Kinde ansprechende Erzählungen vorerzählt. Das Kind lernt die richtige Körperhaltung beim Stehen und Sitzen, die Haltung beim unmittelbaren Unterrichte und beim Schreiben. Es lernt auf Kommando und im Takte seine Glieder bewegen, die Lerngeräte heraufnehmen und weglegen. Es lernt den Stift halten und richtig führen, Striche in verschiedener Lage und Stärke ziehen, einfache Figuren nachzeichnen. Es lernt auf den Inhalt vorgesprochener Sätze achten, Sätze in ihre Bestandteile zerlegen, das Wort als Teil des Satzes, die Silbe als Teil des Wortes, den Laut als Teil der Silbe auffassen, wodurch die Buchstaben, wenn sie im Schreib- und Leseunterrichte auftreten, Sinn und Bedeutung erhalten. Diese Übungen zielen darauf ab, die Aufmerksamkeit des Kindes wachzurufen und zu stärken, Auge, Hand und Ohr der kleinen Schüler für den folgenden Unterricht geschickt zu machen, eine Brücke vom Elternhause zur Schule zu schlagen und die Einführung des Kindes in die Schulsprache und Schulordnung anzubahnen. All diese Übungen werden jedoch nur dann mehr als bloße Unterhaltung sein und nur dann zur vollen Wirkung gelangen, wenn der Lehrer den Zweck derselben unverrückt im

Auge behält und deshalb in der lebhaften Beteiligung, in der guten äußeren Haltung, in dem scharf artikulierten, lauten Sprechen der Schüler den Erfolg sucht.

3. Hat das Kind die Laute als die einfachsten Bestandteile der Rede kennen und richtig sprechen gelernt, treten die Zeichen für dieselben auf, das Kind lernt schreiben und lesen. Weil das schöne Lesen auf späteren Stufen von der richtigen Bildung der Sprachlaute abhängt, ist der Aussprache fort und fort die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Nicht minder wichtig erscheint die Übung der Kinder im Verschmelzen der Laute zu einem richtigen Wortklange. Der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben hat äußerliche Fertigkeiten zum Gegenstande, aber dabei hat es nicht sein Bewenden. Der Schüler lernt lesen, damit er Anteil nehme an dem in der Schrift niedergelegten Schatze menschlicher Erkenntnis, und des Schreibens soll er kundig sein, weil es ein Mittel für den geistigen Verkehr ist. Damit sich der Schüler nicht an gedankenloses Lesen gewöhne, ist derselbe möglichst frühe anzuhalten, auf den Sinn der Wörter und Sätze zu achten. Es ist eine Täuschung, wenn man glaubt, der Schüler müsse zuerst des technischen Lesens Herr sein, bevor er verständig lesen lernen könne. Die Erfahrung beweist vielmehr, daß Kinder, welche in den ersten Schuljahren sich entwöhnt haben, auf den Inhalt des Lesebuches zu merken, nie mehr mit innerer Beteiligung lesen lernen. Das Lesebuch für die Unterklassen soll hiernach nicht bloß der Lesetechnik dienen, sondern auch durch seinen Inhalt Verstand und Gemüt des Kindes befruchten; es soll also das bieten, was das Kind dieser Altersstufe von Gott, dem Menschen und der Natur zu wissen nötig hat. Die Dinge seiner Umgebung, das mit den Jahreszeiten wechselnde Leben der Natur, der Frühling mit den Erstlingsblumen und den Frühlingsboten aus dem Tierreiche, der Sommer mit seinem Reichtum an Gewächsen, der Herbst mit der Fülle seiner Gaben, der Winter mit seinen Freuden, — die Familie und das vielgestaltige Leben innerhalb derselben, Familienfeste, kirchliche Festtage: das sind die Objekte, welche in der Seele des Kindes bereits sich vergeistigt haben, welche sein Interesse erregen und ihm Fingerzeige zur Dankbarkeit gegen die Eltern und den himmlischen Vater geben. Das in Wort und Bild, in Beschreibung und Erzählung, in Poesie und Prosa darzustellen, was die Heimat bietet, was das Kind schon aufgefaßt und miterlebt hat, was seinem Geistesleben stündlich neue Nahrung zu geben vermag: das ist die Aufgabe des ersten Schullesebuchs. Der Inhalt der Lesestücke ist durch eine sachgemäße Besprechung zu beleuchten und durch aufmerksames, satzweises Lesen, durch richtige Aussprache der Wörter, durch zutreffende Betonung der Satzteile und Sätze und durch Beachtung der Unterscheidungszeichen den Schülern zugänglich zu machen. In ähnlicher Weise muß das Schreiben schon anfangs nicht bloß als äußerliche Fertigkeit, sondern als Mittel gebraucht werden, das Aufgefaßte in der schriftlichen Reproduktion fester einzuprägen und weiter zu bearbeiten. Das Abschreiben soll daher zeitig in ein Aufschreiben (Auswendigschreiben) von Wörtern, Sätzen und kleinen Abschnitten aus dem Gelesenen übergehen.

Die Betrachtung von Naturprodukten der Heimat und zweckmäßiger Bilder ist auf der ersten Unterrichtsstufe ein wesentliches Bildungsmittel. Das Bild setzt hier noch die Kenntnis des Gegenstandes, der durch das Bild dargestellt ist, voraus; die Bildwerke des Anschauungsunterrichts dürfen sich

anfangs nur auf bekannte Gegenstände beziehen, damit sich dem Kinde das Verhältnis zwischen Bild und Gegenstand recht einpräge, wodurch es ihm möglich wird, später mit bloßer Hilfe des Bildes sich richtige Vorstellungen von Dingen, Erscheinungen, Zuständen und Vorgängen zu bilden, die seiner sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich sind. Vielfaches Übergehen vom Bilde zum Sinnending und umgekehrt, planmäßiges Zeigen und Besprechen, eingehendes Verweilen bei ein und derselben Bildertafel, das Nachzeichnen einfacher Formen in Umrissen auf der Schiefertafel und Hinleitung der Schüler zur Selbstthätigkeit wirken förderlich auf die Entstehung richtiger und klarer Vorstellungen.

5. Im Anschlusse an den Unterricht in der Heimatkunde ist mit den Schülern ein Wandtafelbild der Heimat zu entwerfen, wodurch dem Kinde zu den geographischen Grundbegriffen verholfen und das Verständnis des Kartenbildes eröffnet wird.

6. Die Auffassung von Zahlverhältnissen und das Zählen der Dinge bilden den Anfang für das Rechnen. Doch darf nicht das ganze erste Schuljahr mit Finger- und Kugelrechnen hingebracht werden. Wenn die Schüler bei den Schlußprüfungen noch an den Fingern zählen und viel des Einhelfens bedürfen, ist das Unterrichtsziel nicht erreicht; dagegen ist die rasche, freie Angabe der Resultate, die sichere Lösung der Aufgaben ein gutes Zeugnis für den Erfolg. Auch darf sich der Rechenunterricht auf der Unterstufe nicht bloß auf reine Zahlen erstrecken, sondern muß viele angewandte Aufgaben aus dem Gesichts- und Erfahrungskreise der Kinder bringen.

7. Es besteht kein Zweifel darüber, daß der Religionsunterricht frühe beginnen müsse. „Die Religion wird nie den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu dem ältesten gehört, woran die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ.“ (Herbart.) Der Religionsunterricht muß daher in der Schule seinen Anfang nehmen, sobald die Schüler die Schulsprache einigermaßen haben verstehen und gebrauchen lernen. Die Erklärung und Erlernung des „hl. Kreuzzeichens“, des „Glaubens“, des „Vater unsers“ und der übrigen in der christlichen Familie üblichen Gebete bilden den Anfang für die religiöse Unterweisung in der Schule, woran die Erklärung und Erlernung leichter Denk- und Sittensprüche, das Vor- und Nacherzählen des Hauptinhaltes biblischer Geschichten als Grundlage für die Lehren des kleinen Katechismus sich anschließt. Mit letzterem kann begonnen werden, nachdem das Kind die erforderliche Fertigkeit im Lesen gewonnen hat.

8. Im Gesange finden die Empfindungen des menschlichen Herzens unmittelbaren Ausdruck. Der Gesang ist die Äußerung des Gemütes und ein hervorragendes Bildungsmittel desselben. Die Schule hat daher die Kinder singen zu lehren und damit frühzeitig anzufangen. Viele Kinder können schon ein Liedchen bei ihrem Eintritte in die Schule. Da ist leicht ein Anknüpfungspunkt gefunden. Jedenfalls wähle man Lieder, deren Text leicht verständlich ist oder doch ohne besondere Mühe erklärt werden kann. Scheinbar besitzen die meisten Erstlingsschüler kein musikalisches Gehör. In Wirklichkeit ist das Gegenteil der Fall. Man lasse nur fleißig singen, und es wird sich zeigen, daß die schlummernde Anlage lediglich auf die Anregung gewartet hat.

Der Unterricht auf der Unterstufe sucht also überall Anknüpfungspunkte in der Seele des Kindes. Indem derselbe das Kind zur Ordnung und Aufmerksamkeit gewöhnt, seine Sinne zur Auffassung geschickt macht, es in das Verständnis und den Gebrauch der Schulsprache einführt, indem er beim Lesen, Schreiben, Rechnen auf das Verständnis und Rechtmachen hinwirkt, immer und überall auf fleißige und selbständige Schülerarbeit dringt, wird das Geistesleben des Kindes zu kräftiger Entwicklung angeregt.

2. Die Mittelstufe.

Nach dem Vorhergehenden kann es keinem Zweifel unterliegen, daß auch auf der zweiten Unterrichtsstufe die gesamte Schularbeit ihren Angelpunkt in der erziehlichen Einwirkung auf den Schüler zu suchen hat. Es ist daher alles, was Gegenstand des Unterrichts wird, nicht so fast seiner selbst willen zu lehren, als zur Auferbauung und Ertüchtigung des inneren Menschen. Die angemessene Wahl der Unterrichtsmaterien, das straffe Anhalten des Kindes zur Ruhe und geistigen Sammlung, zur lebendigen Beteiligung am Unterrichte, zum rechten Verstehen und dauernden Behalten, eine unbesiegbare Geduld im Üben und Anwenden des Erworbenen, die beständige Hinwirkung zur Selbstthätigkeit, zum Rechtmachen und zur selbständigen Arbeit bilden auch auf dieser Stufe die leitenden Richtpunkte für die Lehrthätigkeit.

1. Die Lehrstoffe erregen das Interesse des Kindes nicht durch sich selbst, sondern durch die Beziehung, welche zwischen ihnen und der Seele des Kindes besteht. Der Beweis hiefür wird durch die Thatsache erbracht, daß das Kind sich gerne mit dem beschäftigt, worin es sich selbst wiederfindet, mit dem, was ihm teilweise schon bekannt ist. Was ihm völlig fremd entgegentritt, bleibt ohne Einfluß auf die Entwicklung seines Seelenlebens. Diese Wahrheit weist darauf hin, daß der Unterricht der zweiten Stufe materiell sich an das anzuschließen habe, was auf der ersten Stufe grundgelegt worden ist. Der geistige Blick des Kindes ist wiederholt auf die Natur zu lenken und der Kenntniskreis der Schüler durch Beschreibung einzelner Naturobjekte und Erscheinungen zu erweitern. Bei der Wahl der zu besprechenden Objekte und Erscheinungen sind Repräsentanten für Kategorien zu wählen, welche auf der dritten Stufe, systematisch geordnet, eine vernünftige Anschauung der Schöpfung Gottes grundlegen sollen. Der Unterricht in der Geographie führt das Kind von der engeren Heimat über zur Kenntnis des Vaterlandes. Lebendige Schilderungen aus dem Lesebuche und die Anleitung zum Kartenlesen sind hier die bedeutsamsten Unterrichtsmittel. Durch Erzählungen sittlichen Gehalts, welche die Tugend in ihrer Liebenswürdigkeit darstellen, ist das Kind für die Schönheit der Sittlichkeit zu begeistern. Indem dasselbe an der Erzählung aus dem Menschenleben der Gegenwart im Auffassen und Wiedergeben nach dem Gesetze der Folge (Succession in der Gedankenverbindung) geübt wird, erhält es eine sichere Vorbereitung für den Unterricht in der Geschichte. Die Pflege der Vaterlandsliebe, die Weckung des Gefühls für Recht und Unrecht, die Stärkung des sittlichen Urteils und die Belebung des Willens zum Rechtthun sind die Zielpunkte des profanen Geschichtsunterrichts. Der biblische Geschichtsunterricht verfolgt auf dieser Stufe im wesentlichen die gleichen Ziele. Außerdem soll er das Kind die Vorsehung Gottes in der Führung des Menschengeschlechtes ahnen lassen und zur Veranschaulichung der Katechismuslehren dienen. Diese Ziele vermag aber nur ein das Verständnis fort und fort

anregender Unterricht zu erreichen, ein Unterricht, der dem Kinde Gedanken gibt und Gedanken weckt, ein Unterricht, der das Kind zu frischer, verständiger Mitarbeit herausfordert. Das Auswendiglernen naturgeschichtlicher Systeme, der leitfadenmäßige Betrieb des Geschichts- und Geographieunterrichts, wobei das Kind mit trockenen Thatsachen, Zahlen und Namen überschüttet wird, bringt dasselbe um seine beste Zeit und ertötet den Sinn für die Natur und Geschichte. Das weist wiederum auf das Lesebuch, welches die erforderlichen Lehrstoffe aus diesen Gebieten in anschaulicher Sprache vorzuführen hat. Die Schüler der zweiten Stufe verfügen über größere Lesefertigkeit; darum kann hier die Gedankenerwerbung durch das Lesen in den Vordergrund treten. Das Kind ist deshalb lesend mit dem Inhalte der Lesestücke vertraut zu machen, hierauf folgt die Leseübung mit sachgemäßem Vortrage, schließlich ist das Gelesene mündlich und schriftlich zu reproduzieren. Behufs der schriftlichen Darstellung muß der Schüler viel in der Rechtschreibung der Wörter geübt und mit jenen Sprachregeln bekannt gemacht werden, welche die schriftliche Gedankendarstellung auf dieser Stufe erfordert. Das alles kostet Zeit. Es können daher — bei 200 Schultagen, wenn jeden Tag eine Stunde gelesen wird und die Bearbeitung eines Lesestückes 3 Stunden erfordert — jährlich 50 bis 60, in der ungeteilten Schule höchstens 40 Lesestücke behandelt werden. Wie nehmen sich dagegen manche unserer Lesebücher aus! Freilich, jenen Schulen, in welchen nur gelesen, das Gelesene aber nicht weiter bearbeitet wird, ist kein Lesebuch dick genug. In solchen Schulen tritt aber auch die Geistlosigkeit des Leseunterrichts scharf hervor in den traurigen Folgen: in der Gedanken- und Spracharmut der Schüler, in der Dürftigkeit ihrer schriftlichen Aufsätze — und, weil bei solchem Thun Kopf und Herz der Kinder leer bleiben, in der Indisziplin und Roheit. Die Geistesträgheit im Leseunterricht ist charakterisiert durch den singenden, monotonen Lesevortrag — dem Kennzeichen des Schulmechanismus. Es kann daher nicht oft genug wiederholt werden: Das Kind ist beim Lesen anzuhalten, auf den Inhalt zu achten; es ist deswegen immer und immer wieder zur Angabe des Inhalts aufzufordern. Zeigen sich Mängel in der Betonung, gibt sich eine schiefe, unvollständige oder unrichtige Auffassung zu erkennen, muß wiederholt gelesen, richtig betont und erklärt werden. Hiebei sind längere Gedanken zu zergliedern, mehrere Gedanken unter einen gemeinschaftlichen Gesichtspunkt zu fassen, die handelnd vorgeführten Personen zu beleuchten; der Zusammenhang mehrerer Gedanken ist nachzuweisen, der Inhalt einzelner Abschnitte anzugeben, der Grundgedanke festzustellen ꝛc. Indem das Lesebuch realistische Stoffe in der vorbezeichneten Weise bearbeitet, fließen Sach- und Sprachunterricht gleichsam in einen Unterrichtsgegenstand zusammen. Wie einfach müßte sich der Schulunterricht gestalten, wenn das Lesebuch zur Begründung, Ergänzung und Wiederholung realistischer Kenntnisse und zugleich zur Förderung des mündlichen und schriftlichen Sprachunterrichts in rechter Weise benützt würde!

2. Der Rechenunterricht auf der Mittelstufe hat die Schüler, indem er lückenlos und mit immanenten (in der Anordnung des Lehrstoffes liegenden) Wiederholungen vorschreitet, in den Grundrechnungsarten mit reinen und angewandten Zahlen innerhalb eines erweiterten Zahlenkreises zu üben. Indem dieser Unterricht in anschaulicher Lehrweise, mündliches und schriftliches Rechnen nach Möglichkeit verbindend, den Schülern eine für das zukünftige bürgerliche Leben unentbehrliche Fertigkeit vermittelt, übt er dieselben im Denken, hält sie

zu angespannter Aufmerksamkeit und zu richtigem Sprechen an und wirkt so zugleich disziplinierend auf das Kind ein.

3. Der Gesangunterricht soll auf dieser Stufe den Sinn des Kindes für Ton und Rhythmus weiter bilden und den Schülern eine Anzahl religiöser, patriotischer und Volkslieder zum unverlierbaren Eigentume machen. Wird das verabsäumt, so besteht die Gefahr, daß der Jüngling in seiner Lebenslust zu schlechten Liedern greife. Die Stelle aber, welche ein gutes Lied im Herzen des Kindes einnimmt, kann späterhin kein schlechtes einnehmen. Soll der Zweck des Singunterrichts erreicht werden, müssen die Lieder nach Inhalt und Melodie dem seinerzeitigen Bedürfnisse entsprechen. Damit sie nicht der Vergessenheit anheim fallen, ist das Verständnis derselben wohl zu pflegen und darauf zu halten, daß jeder Schüler die einzelnen Strophen in der rechten Folge beginnen könne. Es darf endlich kein Lied, das einmal erlernt worden ist, schon in der Schule wieder preisgegeben werden.

4. Wo der Schule die erforderliche Zeit zur Verfügung steht, ist zur Belebung des Formensinnes, zur Bildung der Hand und zur Erlernung einer für das praktische Leben höchst nützlichen Kunst der Unterricht im systematischen Zeichnen zu beginnen. Die nachzubildenden Formen müssen für das Kind Sinn und Bedeutung haben; auch hat dieser Unterricht in der Volksschule nur dann den richtigen Erfolg, wenn er, als Massenunterricht betrieben, sich von dem Dilletantismus fernehält, welcher die freie Thätigkeit des Kindes lahmlegt und mit Scheinresultaten prunkt. (Stigmographie.)

Der Unterricht auf der Mittelstufe hält sohin die Prinzipien fest, welche für die Unterstufe als maßgebend bezeichnet worden sind. Er richtet beständig seine Aufmerksamkeit auf die Schüler, fordert frische Arbeit im Eingehen auf die Sache, beachtet die Leistungskräfte des Kindes, wirkt immer und überall auf das Verstehen, läßt diesem die entsprechende Übung folgen, bis die notwendige Fertigkeit erzielt ist; er verbindet das Neue mit dem bereits Erlernten und regt die Selbstthätigkeit der Schüler an, indem er sie zu sprachrichtigen, zusammenhängenden Darlegungen, zum freien Beschreiben, Vergleichen, Prüfen und Darstellen veranlaßt, insoweit dies der Altersstufe möglich ist.

3. Die Oberstufe.

Auf dieser Stufe ist das bisher Erworbene zu vertiefen und zu einem abgerundeten Ganzen zu gestalten, so daß der Schüler sich seines geistigen Besitzes freuen könne. Der systematische Religionsunterricht (Katechismus) tritt auf dieser Unterrichtsstufe in den Vordergrund, die biblische Geschichte erweitert sich zu einer Anschauung des Reiches Gottes auf Erden. Der Erfolg des Unterrichts in der biblischen Geschichte gibt sich bei den reiferen Schülern kund, wenn dieselben beim Erzählen die richtige Auffassung des Zusammenhangs, die Idee der Erzählung zum Ausdruck bringen, wenn sie mit Wärme und innerer Beteiligung vortragen und wenn sie den Inhalt der biblischen Erzählungen auch nach längerer Pause in den Wiederholungen noch im wesentlichen wiederzugeben vermögen. Im Hinblicke auf das reifer entwickelte Gemütsleben der Schüler können im Lesen höhere Forderungen an die Vortragsweise gestellt werden. Lesen und Verstehen, Aneignen und Wiedergeben des Gelesenen in mündlicher und schriftlicher Darstellung, freie Nachbildungen gelesener Beschreibungen und Erzählungen, das Vergleichen des Inhalts mehrerer Lesestücke ist fortgesetzt zu üben. In der mündlichen Darstellung verdient die

Gewöhnung an eine reine, fließende Sprache als Korrektiv gegen Unaufmerksamkeit und unklares Denken besondere Pflege. Im schriftlichen Aufsatze, welcher sowohl eine Reproduktion als auch eine freie Arbeit sein kann, ist die logische Ordnung der Gedanken, stilistische und orthographische Richtigkeit, Deutlichkeit der Schrift und Sauberkeit der Schreibhefte unentwegt anzustreben. Die Treue und Achtsamkeit in der mündlichen und schriftlichen Darlegung ist unzertrennlich von der Achtsamkeit auf die objektive Welt, wie von der Achtsamkeit auf sich selbst, weshalb die ernste Arbeit an der sprachlichen Bildung des Kindes zu einer sittlichen Macht wird. Der Unterricht in der Naturkunde bringt weitere Bilder aus der reichen Fülle des Naturlebens in der Absicht, dem Aberglauben zu steuern, das Mitgefühl des Kindes für die unvernünftige Kreatur zu wecken und den Gedanken zu pflegen: Es ist ein höchst weiser und liebevoller Vater, der sich in der Fülle der geschaffenen Wesen ausspricht. Durch den Geographie- und Geschichtsunterricht soll sich der räumliche und zeitliche Gesichtskreis der Schüler erweitern, soll die Anhänglichkeit an die heimatliche Erde und an das angestammte Fürstenhaus an Innigkeit zunehmen. Der Unterricht im Rechnen, welcher bisher seine angewandten Aufgaben vorzugsweise aus dem Kinderleben entnommen hat, dehnt sich auf dieser Stufe über mancherlei Formen des bürgerlichen, des landwirtschaftlichen und gewerblichen Verkehrs aus; die erworbene Fertigkeit im Operieren mit Zahlen greift nun ein in weitere Lebensverhältnisse, in Vorgänge und Beziehungen, welche jede Familie lebhaft berühren, die dem Kinde bisher nicht völlig fremd geblieben waren, daher auch sein Interesse erwecken. Indem der Rechenunterricht das Kind so mit einer unentbehrlichen Kunst bekannt macht, nimmt er zugleich eine besondere Anlage des menschlichen Geistes in strenge Zucht und wird dadurch zu einem bedeutungsvollen Erziehungsmittel. — Der Unterricht im Gesange pflegt auf der dritten Stufe vornehmlich das kirchliche Lied, um die Schüler mehr und mehr zur lebendigen Teilnahme an den gottesdienstlichen Handlungen zu befähigen.

Auf der dritten Unterrichtsstufe zeigen sich die Früchte des Unterrichts in der Selbständigkeit der Schüler. Der Lehrer beobachte daher, wie der Schüler sich anstellt, wenn er Rechenaufgaben aus dem bisher behandelten Gebiete lösen soll, welche früher noch nicht berechnet worden sind; wenn er Überblicke über gewisse Gebiete des behandelten Unterrichtsstoffes zu geben, wenn er das Gelehrte in anderer Anordnung und Verbindung darzulegen hat. Mit der Altersstufe wächst auch die Fertigkeit im Auffassen und Aneignen. Das rückt die Gefahr, das Kind geistig zu überbürden, immer näher. Je mehr sich daher die Lehrstoffe häufen, desto eindringlicher muß die Wiederholung werden. In der fleißigen Reproduktion des Gelernten liegt zugleich ein sittlicher Gewinn; denn durch dieselbe wird der geistige Besitz des Kindes immer freieres Eigentum desselben; mit der Fähigkeit, jeden Augenblick über dasselbe zu gebieten, steigt auch die Kraft, die Begehrungen und Neigungen zu beherrschen, welche in den jeweiligen Vorstellungskreisen ihre Wurzeln haben. Wo die Schule nicht ein totes Wissen aufspeichert, sondern fort und fort auf die Förderung der geistigen Kräfte einzuwirken sucht, werden die dauernden Erfolge dieser Art beharrlicher Lehrthätigkeit in der Sonn- und Feiertagsschule, in dem Fortbildungseifer der aus der Werktagsschule Entlassenen, in der fleißigen Benützung der Ortsbibliotheken, in dem gesitteten Betragen der Handwerkerlehrlinge und der jugendlichen Landbevölkerung zu tage treten. Wo dagegen

die Klagen über die Unwissenheit und Roheit der feiertagsschulpflichtigen Jugend und der jugendlichen Arbeiter sich häufen; wo mit der Entlassung aus der Schule auch der Katechismus, die biblische Geschichte und das Schullesebuch als abgenützte Ware in den Winkel geworfen werden; da hat doch wohl auch die Schule ihre Pflicht nicht voll erfüllt.

Das Lehrverfahren.

Wir haben bisher die Grundsätze kennengelernt, welche für den Unterrichtsbetrieb Geltung haben. Es ist nun das Lehrverfahren im allgemeinen zu betrachten.

Die Lehrstoffe müssen 1) auf irgend eine Weise an das Kind herangebracht, seiner Auffassung vermittelt werden. 2) Sie sind dem Schüler zum unverlierbaren geistigen Eigentum zu machen. 3) Das Kind ist auf den Erfolg des Unterrichts zu prüfen, um der mangelhaften Auffassung und der ungenügenden Fertigkeit nachzuhelfen. Zu allem und jedem Unterrichte gehört daher dreierlei: 1) die Vermittlung, 2) die Einübung und 3) die Prüfung. Hiernach ist das Lehrverfahren ein dreifaches: das vermittelnde, einübende und prüfende.

I. Das vermittelnde Lehrverfahren.

Die Vermittlung der Lehrstoffe kann auf dreifache Weise stattfinden: man kann 1) vorzeigen und vormachen, 2) vortragen und 3) fragend entwickeln. Vorgezeigt werden Sinnendinge: Naturobjekte, Bilder, Karten. Das Vormachen soll der Nachahmung dienen und findet besonders bei den Fertigkeiten, dem Schreiben, Lesen, Zeichnen, Turnen Anwendung. Der Vortrag tritt ein zur Mitteilung positiver Kenntnisse, z. B. in der Geschichte. Die Lehrfrage will den Schüler anregen, auf dem Wege des Schließens die Wahrheit zu erkennen.

1. Das Vorzeigen und Vormachen.

Das **Vorzeigen** vermittelt auf die natürlichste und kürzeste Weise die Anschauung konkreter Dinge. Es ist daher, wo immer möglich und ratsam, der wirkliche Gegenstand oder an dessen Stelle eine zweckmäßige Abbildung zur Anschauung zu bringen. Lesen die Kleinen Wörter in der Fibel, sollen so weit als möglich die Gegenstände, welche durch diese Wörter benannt sind, wenigstens im Bilde gezeigt werden; die Bilder des Lesebuchs, die Bilder der biblischen und Profangeschichte, die metrischen Maße und Gewichte, die Münzen, die geometrischen Körper, wirkliche Pflanzen, Tiere, Mineralien sollen zur rechten Zeit und am rechten Orte zu ausgiebiger Versinnlichung benützt werden. Hiebei ist insbesondere folgendes zu beachten: 1. Der vorzuzeigende Gegenstand muß an sich der Betrachtung wert sein und alle wesentlichen Beachtungspunkte in leicht erkennbarer Weise an sich tragen. Schlechte Bilder taugen nicht zum Vorzeigen. Die vorzuzeigende Pflanze muß ganz und dergestalt entwickelt sein, daß sie die charakteristischen Merkmale ihrer Art zur Anschauung bringen kann. 2. Das Anschauungsobjekt muß allen Schülern gleich sichtbar gemacht werden. Man lasse daher die Schüler abteilungsweise zu dem Gegenstande der Betrachtung heraustreten; man lasse Kurzsichtige vorsitzen; man bringe, wenn Pflanzen betrachtet werden, eine hinreichende Anzahl von Exemplaren mit zur Schule; man zeichne kleine Teile des Anschauungsobjekts (Stachel und Saugrüssel der Biene, Krallen der Spinne, Brennborste der Nessel) in großem Maßstabe an die Wandtafel vor; man wende das Auge den Kindern zu, überwache die Teilnahme derselben und habe acht, daß man ihnen den vorzuzeigenden Gegen-

stand nicht verdecke. 3. Das Vorzeigen vollziehe sich in methodischer Weise. Der Schüler werde angeleitet, die Einzelheiten des Gegenstandes und zwar in bestimmter Ordnung aufzufassen, das Wesentliche vom Zufälligen zu unterscheiden und sich darüber auszusprechen; auch werde er auf schwierige Punkte der Betrachtung aufmerksam gemacht. 4. Mit dem Vorzeigen ist der Name der vorgezeigten Sache fest einzuprägen. 5. Gleichartige Gegenstände sind zur näheren Auffassung und Unterscheidung zusammenzustellen. 6. Man lasse nicht viel auf einmal, aber eines recht genau anschauen, damit ein möglichst klares Bild von dem treffenden Gegenstande in der Seele des Kindes entstehe. Es müssen zu diesem Zwecke oft mehrere Sinne in Thätigkeit versetzt werden. 7. Was der Schüler innerlich angeschaut hat, soll er mündlich und schriftlich wieder darstellen (Beschreibungen).

Das **Vormachen** läßt eine Sache vor den Augen der Schüler entstehen. Das berechnete, methodische, von dem belehrenden Worte begleitete Vormachen kommt besonders bei den Fertigkeiten, beim Zeichnen, Schreiben, Lesen, Singen, Turnen vor. Die Meisterschaft des Lehrers, welche nur Nachahmungswürdiges liefert, vorausgesetzt, regt es den Nachahmungstrieb des Kindes lebhaft an und macht den Schüler mit der Art der Herstellung einer Sache und der Anwendung der hiezu gebräuchlichen Hilfsmittel bekannt. Das Vormachen soll über die Grenzen einer Hilfeleistung, einer Erleichterung der Schülerarbeit, nicht hinausgehen. Dem Vormachen entspricht das Nachmachen, bei welchem — mit Rücksicht auf die Kräfte des Kindes — eine möglichst vollkommene Leistung anzustreben ist. Hiebei kommt es besonders darauf an, daß dem Schüler immer nur so viel zur Nachahmung geboten wird, als derselbe gut nachahmen kann. Es empfiehlt sich also, den Buchstaben, die Melodie, die Zeichnung, die Turnübung erst in ihren einzelnen Elementen üben zu lassen und hieraus das Ganze zusammenzusetzen. Die Regelung der gemeinsamen Thätigkeiten der Schüler erfolgt durch Anwendung des Taktes. Der Rhythmus übt einen eigentümlichen Reiz auf das Kind aus, er eifert an, bringt Leben in die Klasse und fördert eben dadurch den Unterrichtserfolg.

2. Die vortragende Lehrweise.

Die vorzeigende Lehrweise beabsichtigt, den Schüler durch die eigene Sinnesthätigkeit, durch Anschauen, zur Erkenntnis zu führen. Die vortragende Lehrweise dagegen teilt dem Schüler die Wahrheit im Lehrworte direkt mit. Die direkte Mitteilung, das Vorerzählen, Vorsprechen, Beschreiben, Erklären ist überall zulässig, wo der Schüler nicht imstande ist, die Wahrheit durch Autopsie oder auf dem Wege des Schlusses zu erkennen. Sie findet vorzugsweise Anwendung in jenem Unterrichte, bei welchem es sich um ein positives Wissen handelt, in der Geschichte zur Mitteilung geschichtlicher Thatsachen, in der Naturgeschichte zur Mitteilung dessen, was das Anschauungsobjekt im Momente des Unterrichts nicht an sich wahrnehmen läßt, bei geographischen Schilderungen, bei Schülern, die noch nicht lesen können, um ihnen das zu vermitteln, was sie lernen sollen u. s. w. Hiebei sind folgende Gesichtspunkte der Beachtung wert.

1. Da man bei der vortragenden Lehrweise dem eigenen Gedankenlaufe folgen kann und nicht, wie dies beim fragenden Unterrichte der Fall ist, von den Einwürfen und unerwartet auftauchenden Vorstellungen der Schüler unterbrochen wird, ist sie leichter als das fragend-entwickelnde Lehrverfahren; aber eben deswegen muß der Vortrag auf jene Fälle beschränkt werden, in welchen

er nicht zu entbehren ist. Es ist ein Fehler, wenn man dem Kinde das Mineral beschreibend vorzeigt, anstatt das Objekt anschauen und untersuchen zu lassen; wenn man die Erklärungen der Lesestücke ohne Beihilfe der Schüler vollständig und zusammenhängend selbst gibt, wenn man den physikalischen Apparat selbst beschreibt, statt die Kinder zu fragen, welche Teile sie an demselben wahrnehmen, welche Erscheinungen sie bei seinem Gebrauche bemerken.

2. Was dem Kinde vortragend dargeboten wird, muß zu seinem gegenwärtigen Gedankenkreise in Beziehung stehen, in demselben Anknüpfungspunkte (verwandte Gedanken) vorfinden. Man prüfe daher, ob das Kind die zum Verständnisse des Vortrags erforderlichen Vorkenntnisse besitzt; andernfalls sind sie ihm erst zu vermitteln.

3. Das Kind wird leicht durch unwillkürliche Reproduktionen vom Unterrichte abgezogen; daher muß mit der Darbietung die Prüfung, die Einübung und Befestigung Hand in Hand gehen. Man trage deshalb nur weniges auf einmal vor, — bei den jüngsten Schülern oft nur einen Satz — prüfe das Verständnis, lasse wiederholen und im Chore sprechen und versichere sich, indem man bald diesen, bald jenen Schüler fragt, ihrer Teilnahme und des Erfolges.

4. Der Lehrer befleißige sich einer faßlichen, einfachen und schönen Vortragsweise. Sein Vortrag sei frei von Fremdwörtern und schwerverständlichen Ausdrücken, frei von rednerischem Schmucke und unnützen Redensarten. Die Menge der Worte verdeckt leicht den Kern der Sache. Man meide Abschweifungen und lasse den Gedankengang des Ganzen durchblicken. Dadurch wird den Schülern das Auffassen und Behalten des Vorgetragenen erleichtert und das Muster eines guten Vortrages gegeben.

5. Man spreche mäßig laut. Das erfordert schon die Rücksicht auf die eigene Gesundheit. Mäßig lautes Sprechen läßt aber auch eine Steigerung in der Tonstärke zu, wodurch der unaufmerksame Schüler, ohne daß er genannt und der Vortrag unterbrochen wird, gemahnt werden kann.

6. Der Lehrer trage frei vor, ohne im Buche eine Stütze zu suchen, denn der freie Vortrag ist wirksamer als der abgelesene; er ist dem Kinde ein Muster der Nachahmung und zugleich ein Zeugnis dafür, daß der Lehrer völlig Herr des Lehrstoffes sei.

Hauptgegenstand des Vortrags ist die **Erzählung.** Die Erzählungen sollen wirksam sein durch sich selbst, durch die Macht ihrer Thatsachen. Erzählungen, welche Verabscheuungswürdiges darstellen, sind da berechtigt, wo sie dazu dienen, das entgegengesetzte Gute in ein schärferes Licht treten zu lassen (der unbarmherzige Diener des barmherzigen Königs, die klugen und die thörichten Jungfrauen, der Arme und der Reiche, Noe und die erste Welt). Sonst soll man solche Erzählungen vermeiden, weil das böse Beispiel auch in der Erzählung ansteckend zu wirken vermag, übrigens das Kind vielleicht hiedurch mit einer schlimmen Eigenschaft oder That bekannt wird, von welcher es bisher nichts wußte. Damit die Erzählung auf das Gemüt des Kindes Eindruck mache, müssen die einzelnen Züge derselben, sowie ihr Grundgedanke vom Kinde klar erkannt und deswegen aufgesucht, bezw. hervorgehoben werden. Die Erzählung werde mit Wärme, in einfacher kindlicher Sprache und mit Beachtung der Entwicklungsstufe der Kinder vorgetragen. Das fesselnde, wirksame Vorerzählen ist eine Frucht der inneren Beteiligung des Lehrers, des liebevollen Eingehens auf die Sache und der geistigen Durchdringung des Erzählstoffes.

3. Das wechselseitige Lehrgespräch oder der Unterricht in Frage und Antwort.

1. Die Fragen.

Die Frage, oder ein an ihre Stelle tretender Befehl, veranlaßt den Schüler a) zur Reproduktion dessen, was er schon weiß. Das ist wichtig; denn aller Unterricht muß bei dem Gedankenkreise des Schülers anheben, daher die Vorstellungen, auf welche sich der nachfolgende Unterricht zu gründen hat, bei Beginn des Unterrichts geweckt werden sollen. — b. Die Frage nötigt den Schüler zum rechten Gebrauch seiner Sinne. Die Dinge der Außenwelt wirken auf das Kind zunächst als Ganze; die einzelnen Merkmale derselben kommen ihm ohne besondere unterrichtliche Einwirkung nur in geringer Zahl und Stärke zum Bewußtsein. Der Maikäfer z. B. ist den Kindern wohl insoferne bekannt, als sie wissen, daß er Beine hat und daß er fliegt und summt. Die wenigsten Kinder aber haben sich jemals für die Zahl und Beschaffenheit der Beine, der Flügel und Fühler, für die Zahl und Färbung der Hinterleibsringe, für die Lebensweise und Verwandlung des Maikäfers interessiert. Die Vorstellungen, welche die Kinder selbst sich bilden, sind also unausgebaut, verschwommen, umrißartig, arm an Einzelheiten. Derartige unvollkommene Vorstellungen sind nur ungenügende Grundlagen für die weitere geistige Entwicklung des Kindes. Der Unterricht hat daher die Aufgabe, mit dem Kinde die Dinge geistig zu zerlegen, ihre Einzelheiten getrennt auffassen zu lassen und dadurch eine klare Vorstellung vom Ganzen zu erzeugen. Das könnte mit dem Maikäfer etwa wie folgt geschehen. Der Lehrer bringt mehrere Präparate oder ein Bild zur Schule, welches den Maikäfer in vergrößertem Maßstabe zeigt. Die Präparate, das Bild vorzeigend, fragt er: Was ist das? Was wißt ihr vom Maikäfer bereits anzugeben? Jene Schüler, welche zeigen, werden nun, einer nach dem andern, zur Antwort zugelassen. L. Nun wollen wir den Maikäfer genauer ansehen! In welcher Ordnung werden wir das thun? (Kopf, Leib, Flügel, Beine.) — Was seht ihr am Kopfe? — Nachdem die Schüler den Kopf des Maikäfers nach Augen, Fühlern, Mundteilen beschrieben haben, wobei der Lehrer diese Glieder vergrößert an die Wandtafel vorzeichnet und die unbekannten Benennungen (Fühler, Kiefer, Taster) mitteilt, wird das Ergebnis zusammengefaßt: Was habt ihr nun gelernt? Ein besserer Schüler wird zuerst zur Reproduktion zugelassen, dann die schwächeren. In ähnlicher Weise werden auch die übrigen Hauptteile besprochen, schließlich das Ganze im Zusammenhange wiedergegeben. — c. Die Frage nötigt den Schüler, tiefer in das Verständnis einer Sache einzudringen. Beispiel: Joseph sagte zu seinen Brüdern: Ihr sannet Böses gegen mich, Gott aber lenkte es zum Guten. Wenn die Schüler diese Rede bloß lesen, wird sie geringen Eindruck machen. Sie müssen sich deshalb in dieselbe vertiefen, indem sie ihre Wahrheit nachweisen. L. Joseph spricht: Ihr sannet Böses gegen mich. Das heißt? (Sie dachten nach, wie sie dem verhaßten Knaben Böses anthun könnten.) Was haben sie dem Joseph Böses angethan? Wie lenkte Gott das an Joseph verübte Böse zum Guten? — Ist das Lesestück „Der treue Hund" gelesen, soll das Kind den Inhalt desselben besser erkennen. Dazu wird es veranlaßt durch die Frage: Wodurch bezeigte der Hund seine Treue? Antwort: 1. Er lief stets neben dem Herrn her. 2. Er bellte, um denselben auf den herabgefallenen Geldsack aufmerksam zu machen. 3. Er setzte das fort, obgleich er

gezüchtigt wurde. 4. Er lief, zu tode verwundet, zurück, um den Geldsack zu bewachen. 5. Er leckte seinem Herrn, der ihm den tötlichen Schuß versetzt hatte, die Hand. — d. Die Frage veranlaßt den Schüler, Unterrichtsergebnisse auf dem Wege des Schlusses zu erstellen. Hat der Schüler z. B. die allgemeinen Merkmale der Doldenpflanzen schon kennen gelernt, so kann er hieraus, als den Prämissen, durch einen Deduktionsschluß die Antwort finden: Der Kümmel (Carum carvi L.) ist eine Doldenpflanze, weil er einen doldenförmigen Blütenstand, eine fünfblätterige Blütenkrone mit 5 Staubfäden und 2 Griffeln, sowie auch eine Doppelachene (Schließfrüchtchen) als Frucht hat. Hiezu wird der Schüler durch die Fragen angeleitet: Zu welcher Pflanzengruppe gehört der Kümmel? Warum (zu den Doldenpflanzen)?

Aus dem Zwecke der Frage lassen sich die Eigenschaften derselben leicht bestimmen. Der Schüler soll durch die Frage zum Merken auf die Sache angehalten werden, also muß die Frage anregend sein. Damit sie das sein kann, muß sie der Schüler vor allem verstehen, die Frage muß also

1. deutlich sein.

a) Die Deutlichkeit der Frage ist zunächst bedingt durch ihre logische und grammatische Richtigkeit. Logisch unrichtig ist die Frage, wenn sie Merkmale aufnimmt, die dem Erfragten nicht zukommen (Um wie viel wird eine Ziffer größer, wenn man sie um eine Stelle nach links rückt? statt: Wie viel mal so groß wird der Wert einer Zahl, wenn man die Ziffer hiefür um eine Stelle nach links rückt?); wenn sie die Wahl stellt zwischen zwei Urteilen, die beide verneint werden müssen (Liegt Rom in Frankreich oder in Afrika?); wenn sie subordinierte Begriffe einander beiordnet (Was für Pflanzen sind die Kräuter und das Maiglöckchen?); wenn sie das Merkmal nicht gibt, welches den Begriff, den die Antwort enthalten soll, von Begriffen derselben Art unterscheidet, d. h. wenn die Frage zu allgemein gehalten ist und daher mehr als eine richtige Antwort zuläßt (Was für ein Gebäude ist die Kirche? Ein großes, ein ehrwürdiges); wenn sie bei der Aufforderung, Begriffe zu ordnen, den Einteilungsgrund nicht angibt (Wie kann man die Kleider einteilen?) u. s. w.

Inbezug auf die grammatische Richtigkeit ist die Bedeutung' Form und Stellung der Fragewörter und die richtige Satzbildung zu beachten.

Es werden oft verwechselt: „Welcher" und „was für ein", „wieviele" und „wie vielerlei." „Welcher" verlangt, daß die Antwort einen Gegenstand aus seiner Gattung heraushebe, z. B.: Welcher von diesen Dreien hat dem unter die Räuber Gefallenen Barmherzigkeit erwiesen? „Was für ein" fordert, daß die Antwort ein Merkmal angebe, durch welches der besondere Begriff dem allgemeinen in der Frage untergeordnet wird. (Was für ein Metall ist das Gold? Das Gold ist ein edles Metall.) „Wieviel" fragt nach der Zahl der Gegenstände (Weißt du wieviel Sternlein stehen?) „Wievielerlei" fragt nach der Zahl der Arten einer Gattung. (Wievielerlei Vögel, d. i. Arten von Vögeln, gibt es rücksichtlich ihres vorzugsweisen Aufenthaltes?)

Das Fragewort gehört an die Spitze des Fragesatzes. Frageformen wie: Die Biene, wodurch nützt sie uns? Noe pflanzte was? sind nicht korrekt. Verstümmelte Sätze und indirekte Fragesätze sind zu meiden. Unpassend: Abraham hatte keine andere Sorge mehr, als daß? (Isaak noch eine fromme Frau bekäme). Isaak fragte, wo das Opferlamm sei, weil er was nicht wußte?

b) Die Deutlichkeit der Frage erfordert, daß sie einfach und kurz, ein einfacher Satz oder doch ein leicht zu überschauendes Satzgefüge sei. Übrigens gebrauche man den Fragesatz nicht, wo ein Wort genügt. Zu lang ist die Frage: Warum ist die Kartoffel, die schon im 16. Jahrhundert aus Amerika zu uns gebracht worden ist, erst Ende des vorigen Jahrhunderts als Nahrungsmittel gebaut worden? Die Einfachheit und Kürze der Fragestellung wird noch beeinträchtigt: 1. durch die üble Gewohnheit, mehrere gleichwertige Fragen nach einander zu stellen, ohne eine Antwort abzuwarten (Von wem wird der Tisch verfertigt? Wer hat den Tisch gemacht?); 2. durch überflüssige Zusätze (Kennt man kein Mittel zur Vertilgung des schädlichen Borkenkäfers, der in unsern Waldungen so furchtbare Verheerungen anrichtet? Warum hat sich Judas selbst getötet und mit einem Stricke erhängt? Jede dieser beiden Fragen enthält identische Begriffe); 3. durch Wiederholungen des Fragedatums, welches der Schüler aus der vorhergehenden Frage leicht ergänzt. (Wie viel ist 3 × 4? Wie viel ist 5 × 6? statt: Wie viel ist 3 × 4? 5 × 6? Oder bei kurzen Antworten: Wie ist die Wurzel der Lilie? Wie ist der Stengel der Lilie? statt: Wie ist die Wurzel der Lilie? — der Stengel?)

c) Die Frage bewege sich in dem Sprachkreise des Kindes, enthalte also nur solche Ausdrücke, die der Schüler versteht. Fremdwörter und fremdartige Wörter sind zu vermeiden. Fragen wie diese: Welches ist der direkte Nutzen der Vögel? Welches sind die Grundzüge der Konstitution? passen nicht für die Volksschule.

d) Die Frage soll sogleich richtig auftreten und richtig- und scharfbetont vorgetragen werden. Die Betonung gibt der Frage Leben und setzt den Gefragten in den Stand, zu beurteilen, wie der Fragende seine Frage aufgefaßt haben will. Man vergleiche: „Was geht das uns an?“ und „Was geht das uns an?“ Das Suchen nach einer Frage und viele Selbstkorrekturen lenken die Aufmerksamkeit der Schüler ab.

2. Die Frage muß den Schüler zu einer energischen Geistesthätigkeit veranlassen, und daher denselben anleiten, das Gefragte selbst zu finden. Der Schüler muß die Schlüsse machen, nicht der Lehrer; aus sich muß der Schüler die Antwort geben, sie darf ihm also nicht in den Mund gelegt, nicht erschlichen werden. Gesetzt, es sei die Rechenaufgabe gegeben: 5 Arbeiter verdienen in 3 Tagen 45 ℳ; wieviel trifft auf einen Arbeiter in einer Woche? Wird hier gefragt: „Was verdienen 5 Arbeiter in 3 Tagen? Was verdienen dann 5 Arbeiter in einem Tage? Was verdient dann ein Arbeiter an einem Tage? Und in 6 Tagen? so hat nicht das Kind, sondern der Lehrer die Aufgabe gerechnet, er hat das Kind Schritt für Schritt geführt und ihm die zusammenhängende, selbständige Arbeit unmöglich gemacht; daher steht es sehr im Zweifel, ob der Schüler die Aufgabe auch selbständig lösen kann. Anders, wenn das Kind genötigt wird, den Gedankengang selbst zu entwickeln, was z. B. durch die Fragen geschieht: Was ist dir gegeben? Was sollst du suchen?

Es sind: a) auch jene Fragen falsch, welche die Antwort ganz oder zum Teile schon enthalten (Wie kann man jenes Satzglied nennen, welches einem Dingworte beigefügt ist, um es näher zu bestimmen? Esau war der Bruder? — Sch. Jakobs); b) diejenigen, welche den Schüler, statt ihn zu einem Überlegen, Abwägen, zu einem Rechnen mit Gründen anzuhalten, zum Raten verleiten. In diese Lage kommt der Schüler, wenn man nach positivem Wissen fragt,

welches im Laufe des Unterrichts noch nicht behandelt worden ist; wenn man nach Namen fragt, die der Schüler noch nicht kennt; wenn man Wahl- oder Entscheidungsfragen stellt, ohne dem Schüler die Gründe für die Wahl angeben zu lassen. (Gehört die Blindschleiche zu den Schlangen oder zu den Eidechsen? — Warum? Antwort: Die Blindschleiche hat das wichtigste Merkmal der Schlangen nicht: sie kann den Mund nicht erweitern. Sie ist eine fußlose Eidechse.)

3. Man gehe beim Fragen zielbewußt vor und suche auf geradem Wege und so rasch als möglich zu dem beabsichtigten Ergebnisse zu gelangen. Bei natürlichen Ruhepunkten halte man in der Entwicklung inne und lasse das Behandelte von den Schülern wiederholen, die Ergebnisse sammeln; gegen Schluß der Stunde werde das Ganze noch einmal überschaut und von den Schülern im Zusammenhange wiedergegeben.

4. Die Frage soll den Schüler anleiten, in strenger Aufmerksamkeit bei einer Sache zu verweilen. Es darf deshalb in eine Fragereihe nicht Fremdartiges eingeschoben werden. (Falsch: Jakob zerriß seine Kleider. — Wodurch zeigen wir unsere Trauer? — Der König schwur, ihr zu geben, was sie verlange, und er bestätigte sein Versprechen durch einen Eid. — Wann schwört man unnütz? — Diese Fragen gehören nicht in die Darlegung des Inhalts, sondern in die Vorbesprechung oder an den Schluß zur Entwicklung der Lehre.)

5. Das, was bereits in seinem Zusammenhange aufgefaßt ist, also in seiner Einigung eine feste Stütze im Gedächtnisse hat, darf nicht mehr durch Zergliederung zerstückt werden. Es ist daher unrichtig und schädlich, Lehrstoffe, welche die Schüler schon zusammenhängend reproduzieren können, nochmals im einzelnen abzufragen.

6. Die Aufmerksamkeit ermattet, wenn die Forderung der Leistungsfähigkeit nicht entspricht, hier also, wenn die Fragen zu leicht oder zu schwer sind. Das Bemühen des Lehrers muß demnach darauf gerichtet sein, die Fragen der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse und der Kraft des einzelnen Schülers anzupassen.

7. Man hüte sich vor der mißbräuchlichen Anwendung des Frageunterrichts. Es ist ein Mißbrauch dieser Lehrform, beständig an die Kinder hinzufragen, sie von einem Gedanken zum andern zu jagen, statt in Ruhe und Sammlung fortzubauen. Diese Hast in Anwendung des Lehrgesprächs, welche die Kinder nicht ausdenken, keinen Gedanken zur freien Entwicklung und Reife gelangen läßt, hat eine außerordentlich ungünstige Wirkung auf den Erfolg des Unterrichts und den allgemeinen Stand der Schule. Kinder solcher Schulen zeigen sich teilnahmslos, denk- und mundträge; unfähig zu Reproduktionen, lassen sie sich jedes Wort abnötigen, zum Verdruße des Lehrers, welcher der festen Überzeugung lebt, sich redlich bemüht und seine Lehrpflicht in vollem Maße erfüllt zu haben.

8. Damit sämtliche Schüler, die gutbeanlagten wie die schwachen, sich angeregt fühlen und damit keiner sich von der Teilnahme dispensiere, sind die Fragen an die ganze Klasse zu richten. Die Antwort gibt jedoch nur ein Schüler und zwar derjenige, welcher durch ein Zeichen, den Blick oder Namensaufruf zum Sprechen aufgefordert worden ist. Auch darf der Aufruf aus obigem Grunde nicht vor der Frage und nicht in einer dem Schüler erkennbaren Ordnung erfolgen.

Vorstehende Gesichtspunkte gelten auch für den Befehl und die Aufgabe, wenn sie die Stelle der Frage vertreten.

2. Die Antworten.

Auf die Frage folgt entweder eine richtige, eine unvollständige, eine falsche, oder keine Antwort.

1. Fall: Die Antwort ist richtig. In der Regel fährt der Lehrer nach einer richtigen Antwort im Unterrichte weiter; es kann aber auch angezeigt sein, bei der richtigen Antwort zu verweilen: a) Er will sich überzeugen, ob die Antwort klarer Erkenntnis entsprungen ist. (Erraten, Einflüstern.) Diese Überzeugung verschafft er sich, indem er den Schüler auffordert, die Antwort zu begründen, mit Beispielen zu belegen, indem er die Form der Fragen ändert, nach dem Gegenteil fragt. b) Er will sich überzeugen, ob alle Schüler die Antwort gehört und erfaßt haben. In diesem Falle läßt er die Antwort wiederholen und zergliedern. c) Er will die Antwort mehr hervorheben und auf ihre Wichtigkeit aufmerksam machen.

2. Fall: Die Antwort ist unvollständig oder halbwahr. Solche Antworten verwerfe man nicht, sondern leite den Schüler so, daß er sie ergänze, berichtige. Neben passenden Fragen ist das beste Mittel hiezu die Anwendung der Antwort auf ein Beispiel, welches die Mängel der Antwort in auffälliger Weise darstellt.

3. Fall: Die Antwort ist unrichtig. Eine sachlich unrichtige Antwort ist bei einer richtigen Frage auf unklares Denken oder mangelhaftes Wissen zurückzuführen. Es sind deshalb die unklaren Vorstellungen aufzuhellen und die Lücken im Wissen auszufüllen. Sprachlich unrichtige Antworten werden zunächst von jenem Schüler berichtigt, der die falsche Antwort gegeben hat; vermag er es nicht, dann hat er wenigstens die von einem anderen Schüler verbesserte Antwort nachzusprechen.

4. Fall: Die Antwort bleibt ganz aus. Die Ursache hievon kann vonseite des Kindes in Unwissenheit, Langsamkeit im Denken, Schüchternheit, Blödigkeit, Zerstreutheit, in geistiger Abspannung ꝛc. liegen. Der Ursache entspreche die Behandlung. Man ermuntere den Schüchternen und Schwachen; man habe Geduld mit dem Langsamen und lasse ihm Zeit, sich zu besinnen und die Antwort zu formulieren; man beschäme den Zerstreuten durch Aufrufung eines schwächeren Schülers, oder setze ihn an einen Platz, wo er dem Lehrer nahe ist. Vonseite des Lehrers kann die fehlerhafte Beschaffenheit der Frage, der mangelhafte Vortrag derselben, die barsche Aufforderung zum Sprechen, überhaupt Mangel an unterrichtlicher Gewandtheit Ursache sein. Übrigens thut der Lehrer gut, die Fehler zuvor bei sich selbst, dann erst beim Kinde zu suchen.

Allgemeine Regeln für die Behandlung der Antworten.

1. Jede Antwort werde laut, gut betont und nicht vorschnell, sondern nach der notwendigen Überlegung ausgesprochen.

2. Die jüngsten Schüler geben in der Regel ihre Antworten im vollen Satze. Je mehr aber die Kinder in der Schulsprache heimisch werden, desto mehr tritt die Forderung, im vollen Satze zu sprechen, zurück. Das Verständnis des Unterrichts leidet keineswegs, wenn man sie fallen läßt; denn Frage und Antwort bilden ein vollständiges Urteil. Die älteren Schüler, welche größere Sicherheit im mündlichen Ausdrucke haben, empfinden die Forderung, ausnahmslos in

ganzen Sätzen zu sprechen, als unnatürlichen Zwang, welchem die tägliche Übung außerhalb der Schule, ja vielleicht selbst in der Schule entgegensteht. (Wo ist Christus geboren worden? Zu Bethlehem in einem Stalle.) Die durch das Leben erzeugte Gewöhnung ist so stark, daß das Gebot: Sprich im ganzen Satze! täglich wohl hundertmal übertreten wird. Dadurch sieht sich der Lehrer zu fortwährenden Mahnungen gezwungen, welche die Aufmerksamkeit des Kindes vom Unterrichte abziehen. Da, wo man es durch eiserne Konsequenz wirklich dahin gebracht hat, daß die Kinder stets in ganzen Sätzen sprechen, wird der Unterricht eben deswegen schleppend und schwerfällig. Mit Rücksicht auf den Zeitverlust, den die Wiederholung der Frage in der Antwort bedingt, kann das Sprechen in vollen Sätzen geradezu schädlich sein, z. B. beim Schnellrechnen, beim Aufzählen von geographischen und geschichtlichen Daten rc. Man wird einwenden: Wie aber kommen die Schüler zum richtigen Sprechen, wenn sie nicht in ganzen Sätzen antworten müssen? Dadurch, daß man sie anhält, mit zunehmender Reife, namentlich bei Wiederholungen, im Zusammenhange zu sprechen; daß man nicht einzelnes abfragt, sondern die Reproduktion eines größeren Abschnittes verlangt. Demgemäß sind die Fragen so einzurichten, daß der Schüler sich veranlaßt sieht, ein Gedankenganzes in Satzreihen, je nach der Sachlage mehr oder minder ausführlich, darzulegen. Solche Fragen (Befehle) sind (in der Erzählung „das Rotkehlchen“ von Krummacher): Wodurch ist das Vögelein so zutraulich geworden? Nachdem ein Gedicht gelesen ist: Nun gebt den Inhalt der einzelnen Strophen an! Beschreibt den Lauf des Mains! Zeigt die Nebenflüsse der Donau! Welche Vorbereitungen hat Heinrich der Finkler zur Bekämpfung der Hunnen getroffen? Bei solchen Konzentrationsfragen kommt das Sprechen in ganzen Sätzen von selbst.

3. Wir werden unangenehm berührt, wenn uns jemand in die Rede fällt, und es wird uns nach einer Unterbrechung nicht selten schwer, den Faden des Gesprächs wieder zu finden. Diese Wahrnehmung führt zu der Regel, daß die Leistung des Schülers nicht ohne zwingende Gründe unterbrochen werden darf. Selbst die notwendigen Korrekturen sind regelmäßig erst dann vorzunehmen, wenn der Schüler zu ende gekommen ist.

4. Gründe mancherlei Art können den Lehrer veranlassen, die Antwort des Schülers nachzusprechen. Er will z. B. die Antwort als eine besonders wichtige hervortreten lassen und ihr durch schärfere Betonung eine größere Bestimmtheit geben. Die gewohnheitsmäßige Wiederholung der Schülerantworten vonseite Lehrers kostet Zeit und macht den Unterricht schleppend. Aus diesem Grunde sollte auch die ausdrückliche Gutheißung der Antwort mit: Recht, gut, brav! rc. nur bei begründeten Anlässen erfolgen, z. B. dann, wenn eine Aufmunterung geboten erscheint.

5. Damit die Denkthätigkeit des Schülers klar zu Tage treten kann, unterlasse man es, die Antwort anzufangen oder dieselbe dem Schüler in den Mund zu legen.

II. Das einübende Lehrverfahren.

Das vermittelnde Lehrverfahren bietet dem Schüler die Lehrstoffe zur Aneignung dar. Damit ist jedoch das Unterrichtsgeschäft nicht vollendet. Wenn auch das Kind die Buchstaben gelernt hat, so ist es doch noch weit entfernt vom fertigen Lesen, bei welchem Wörter und Sätze sogleich als Ganze aufgefaßt

und als solche wieder gegeben werden. Das Kind kann recht wohl begriffen haben, wie ein Buchstabe zu schreiben, ein Quadrat zu zeichnen, eine bestimmte Gruppe von Rechenaufgaben zu lösen ist; aber zwischen dem Wissen und Können besteht noch eine weite Kluft. Die Darbietung ist eben nur grundlegend, vergleichbar mit der Nahrungsaufnahme, welcher die Assimilation, die Umbildung der Nahrung in Körperstoff zu folgen hat. So muß auch die Geistesnahrung gleichsam Seeleninhalt des Kindes werden. Es muß also der vermittelnden Lehrthätigkeit eine Unterrichtsfunktion folgen, welche das Kind zum sicheren Wissen und rechten Können führt — das Einüben.

Dem Wortsinne nach ist das Einüben ein Üben, der wiederholte Vollzug einer psychischen, auch mit körperlicher Thätigkeit verbundenen Operation, bis man eine Sache inne hat. Es beruht im wesentlichen auf der Thatsache, daß Vorstellungen und Gedanken, welche durch wiederholte Reproduktion oftmals zusammengeführt werden, eine innigere Verbindung in der Seele eingehen und infolgedessen leicht und rasch ins Bewußtsein gerufen werden können. Hieraus erklärt sich z. B. die Erscheinung, daß ein Kind, welches eine Erzählung wiederholt nacherzählt hat, nunmehr imstande ist, diese Erzählung ohne Anstoß und fließend vorzutragen. So können alle aufgefaßten Lehrstoffe durch oftmalige Reproduktion dem unteren Gedankenlaufe übergeben werden, in welchem ihre mündliche Darlegung ohne Anstrengung erfolgt. Ähnlich verhält es sich mit Fertigkeiten, bei welchen körperliche Organe in hervorragender Weise beteiligt sind, beim Erlernen des Violin- und Klavierspiels, beim Turnen, Schreiben, Zeichnen, den Nadelarbeiten ꝛc. Hier wird durch den wiederholten Vollzug ein und derselben Thätigkeit eine innige Beziehung des Vorstellungslebens mit Muskelempfindungen hergestellt und das körperliche Organ immer mehr befähigt, den von der Seele ausgehenden Direktiven ein gefügiges Werkzeug zu sein. Dieser Prozeß vollzieht sich infolge der Naturtriebe vieltausendmal in den mannigfaltigsten Formen schon im Vorschulleben des Kindes, z. B. bei Erlernung der verschiedenen Muskelbewegungen, des Sitzens und Gehens, bei der Sprachaneignung, auch im Gebiete der höheren Sinne.

1. Das Üben tritt überall da ein, wo es auf rasches Denken, auf den sichern Vollzug geistiger Operationen, auf zuverlässiges Behalten von Thatsachen, Namen, Zahlen, auf fließendes Nacherzählen, gewandtes Ausrechnen, sicheres Beschreiben, Vorzeigen an der Karte, auf bestimmtes und korrektes Nachmachen ankommt. Um Sicherheit im Lesen zu erzielen, ist das gleiche Lesestück oft, satzweise und in Abschnitten lesen zu lassen, wobei auf richtige Aussprache und Betonung strenge zu halten ist. Ist das Lesestück besprochen, muß es inhaltlich, abschnittweise und im ganzen möglichst von allen Schülern der Klasse wiedergegeben werden. Der schriftliche Aufsatz wird weniger durch theoretische Erklärungen, nicht etwa durch Behandlung einer populären Stillehre, sondern dadurch erlernt, daß von den in der Volksschule üblichen Formen des schriftlichen Aufsatzes planmäßig viele Aufgaben gefertigt werden. Ähnlich verhält es sich mit den für den schriftlichen Gebrauch der Sprache unentbehrlichen Regeln, welche beim Lesen und Aufsatze beständig zur Anwendung kommen müssen. Das Rechnen wirkt anfangs fast ausschließlich auf das Verständnis und bedient sich daher ausführlicher Lösungsweisen mit Begründung des Verfahrens. Die Übung zielt darauf ab, das Rechnen zu einer für das Leben nützlichen Geschicklichkeit zu machen; sie kürzt daher das Verfahren nach und nach ab und führt gleichartige Aufgaben solange vor, bis der Schüler in ihrer

Ausrechnung nicht mehr anstößt, bezw. bis er dieselben vollständig beherrscht. So oder ähnlich liegt die Sache bei allen übrigen Unterrichtsgegenständen.

2) Wenn die Einübung als zweite Unterrichtsthätigkeit bezeichnet wurde, will dies nicht so verstanden werden, als ob die Einübung einer Sache erst dann vorzunehmen sei, wenn die Mitteilung vollständig erfolgt ist. Das hieße das Lehrwort dem Vergessen preisgeben. Das Einüben geht vielmehr mit dem begründenden Unterrichte Schritt für Schritt vor; was dieser stückweise geboten hat, wird durch die Einübung sogleich befestigt. Es werden also, wenn z. B. die Zahlenreihe 1—10 der Behandlung untersteht, erst nur einige Rechensätze entwickelt. Ist das geschehen, werden dieselben eingeprägt, aufgeschrieben, auswendiggeschrieben und auf praktische Fälle angewendet. Hierauf folgt die Entwicklung weiterer Sätze, welche ebenso behandelt und mit den früher erlernten verbunden werden.

3) Während bei der Vermittlung dem L e h r e r die Hauptarbeit zufällt, tritt beim Üben die Thätigkeit des Lehrers zurück, die der S c h ü l e r dagegen in den Vordergrund. Die Vermittlung hat es zu thun mit dem V o r sprechen, V o r erzählen, V o r zeigen, V o r schreiben ꝛc.; das Einüben bezieht sich auf das N a c h sprechen, N a c h erzählen, N a c h schreiben, auf das selbständige Beschreiben ꝛc. Enthält sich der Lehrer schon bei der Begründung des vielen Sprechens, so muß dies noch viel mehr bei der Übung geschehen. Die Übung soll ja den Schüler s e l b s t ä n d i g machen; es muß ihm deshalb Gelegenheit gegeben werden, seine Kraft frei zu erproben. Der Lehrer greife daher nur in die Thätigkeit des Schülers ein, um etwa das Verständnis zu prüfen, um Unklares aufzuhellen, Mißverständnisse zu beseitigen, um einzuhelfen, wenn der Schüler nicht weiter sprechen kann, um Falsches zu berichtigen und zum Rechtmachen aufzufordern.

4. Wenn auch die Thätigkeit des Lehrers beim Einüben zurücktritt, so darf sie doch nicht a u f h ö r e n. Der Lehrer spielt mehr die Rolle des aufmerksamen und umsichtigen Beobachters, der sofort da eingreift, wo es notwendig erscheint. Es wäre eine mißbräuchliche Anwendung eines an sich richtigen Gedankens, wenn die Schule sich der Übung mit den Schülern entschlagen und dieselbe diesen a l l e i n und ihrem häuslichen Fleiße überlassen wollte.

5. Um der Ermüdung der Schüler beim Üben vorzubeugen, ist wo immer möglich für einen W e c h s e l i n i h r e r T h ä t i g k e i t und i n d e r F o r m d e r Ü b u n g Sorge zu tragen. Man verfolge unentwegt dasselbe Ziel mit etwas veränderten Mitteln, man lasse das Bekannte in neuem Gewande erscheinen, um das Interesse der Schüler wach zu erhalten. Bei Erlernung der Orthographie können beispielsweise die Übungen im Buchstabieren, Abschreiben, Auswendigschreiben, Diktieren wechseln. Beim Rechnen spricht ein Schüler die Aufgabe nach, ein anderer löst sie mündlich, ein dritter fährt fort, ein vierter schreibt sie an, ein fünfter rechnet sie schriftlich; alle rechnen mit und haben acht auf etwaige Fehler. Das Einmaleins wird vor- und rückwärts, einzeln und im Chore, in- und außerhalb der Reihe aufgesagt, ein Schüler nennt die Faktoren (8 ; 9), ein anderer spricht das Produkt, ein Schüler stellt seinem Nachbar Aufgaben und umgekehrt, schließlich werden die Einmaleinsprodukte in ihrer Reihefolge angegeben (9, 18, 27 . . .). Namentlich verdienen das Chorsprechen, Chorlesen, das Kommando und der Takt beim Üben besondere Berücksichtigung.

6. Das Üben ist nur dann von rechtem Erfolge, wenn es die Schüler zu einer energischen Geistesthätigkeit veranlaßt. Hiernach ist die Forderung einleuchtend, daß alles, was der Übung unterstellt wird, auf klarer Erkenntnis ruhen müsse. Die Memorierstoffe müssen daher vor der Einübung erklärt werden; der Buchstabe, welcher eingeübt werden soll, muß in seinen einzelnen Zügen beschrieben worden sein, bevor der Schüler zur Nachahmung desselben oder seiner einzelnen Teile sich anschickt. Wenn dem Kinde für das, was es üben soll, das Verständnis fehlt, wird das Üben zum Abrichten.

7. Das Wichtigste aber, was der Lehrer bei der Einübung thun kann, besteht darin, den Schüler zum Bessermachen anzuregen und in ihm den Willen zu begründen, seine Leistung mehr und mehr zu vervollkommnen. In unseren Schulen geht viel köstliche Zeit verloren, wenn der Übung die Energie fehlt, und wenn in den Schülern das Bestreben nicht geweckt worden ist, bei jedem Akte der Übung Besseres zu schaffen. Wo dieses Streben mangelt, ist der letzte Buchstabe einer Schönschrift so schlecht als der erste, da wird das Lesestück beim dritten Gange noch ebenso fehlerhaft gelesen, wie beim ersten. Wo dagegen der Schüler mit unermüdlicher Geduld und unerbittlicher Konsequenz zum Rechtmachen angehalten wird, begreift er von selbst Zweck und Art der Übung: da wächst der Erfolg unter der Hand, und die Freude des Gelingens ermuntert fernerhin zu frischem Lernen.

Der Segen beharrlicher Übung liegt in der Pflege des Bewußtseins, daß geistige Schätze nicht der Unthätigkeit in den Schoß fallen, sondern durch treue Arbeit errungen werden müssen.

III. Das prüfende Lehrverfahren.

Die Vermittelung und Einübung der Lehrstoffe stellen sich auf Seite des Schülers als Einnahme dar, für welche derselbe Quittung schuldig ist. Der Schüler muß daher zeigen, welche Erfolge der Unterricht gehabt hat, sohin veranlaßt werden, das, was ihm gelehrt worden ist, darzulegen, damit er sich des Gewinns bewußt werde und sich darüber freue; anderseits auch, damit etwaige Mängel beseitigt, Lücken ausgefüllt, Mißverständnisse berichtigt werden können. Die Vermittelung im Unterrichte ist die Aussaat, die Übung ist gleich der Pflege der heranreifenden Frucht, die Prüfung ist die Ernte.

Vermittelung und Übung zielen darauf ab, das Kind selbständig zu machen; die Prüfung soll die Probe darüber ablegen, inwieweit diese Selbständigkeit erreicht ist. Der Schüler hat daher 1) bei der Prüfung ein Ganzes frei darzulegen; er muß also im Zusammenhange beschreiben, erzählen, rechnen, erklären. Es ist durchaus falsch, wenn der Lehrer die biblische Geschichte, das geschichtliche und naturgeschichtliche Charakterbild satzweise abfragt, statt dem Schüler eine Aufgabe zu einer zusammenhängenden Leistung zu geben; es ist ein Zeichen mangelnder Selbständigkeit, wenn beim Prüfen immer wieder auf das vermittelnde Lehrverfahren zurückgegriffen werden muß.

2) Aus dem gleichen Grunde ist beim Prüfen das Einhelfen möglichst zu beschränken. Der Lehrer begnüge sich hier mit kurzen Andeutungen, mit einzelnen überleitenden Fragen, wenn Stockungen eintreten.

3) Weil die Leistung des Schülers bei der Prüfung eine freie, selbständige sein soll, darf der Schüler ohne zwingenden Grund nicht unterbrochen werden. Die unerläßlichen Korrekturen sind daher in möglichst

unauffälliger Weise und der Hauptsache nach dann anzubringen, wenn der Schüler zu ende gekommen ist. Befriedigt seine Arbeit nicht, muß er von vorne anfangen, die Arbeit nochmals machen.

4) In den Anforderungen an die Schüler ist jedoch stets die Altersstufe zu berücksichtigen. Bei den jüngsten Schülern ist schon etwas erreicht, wenn sie überhaupt sprechen, mehr, wenn sie einen richtigen Satz sprechen. Mit zunehmendem Alter und wachsenden Kräften können und müssen auch die Forderungen und Leistungen sich erhöhen.

5) Damit Fleiß und Teilnahme der Schüler nicht erlahmen, sollen beim Prüfen möglichst alle Kinder zum Sprechen kommen, erst die besseren, dann die schwächeren; es muß sich hiebei zeigen, ob auch die letzteren das leisten, was billigerweise von ihnen gefordert werden kann.

6) Die prüfende Lehrthätigkeit tritt nicht erst dann ein, wenn die grundlegende und einübende vollzogen sind; sie hat vielmehr die Grundlegung und Übung zu begleiten und festzustellen, inwieweit diese ihre Aufgabe erfüllt haben.

Besondere Formen der einübenden und prüfenden Lehrthätigkeit.

Das Memorieren und Abhören, die Wiederholung, die Aufgabe und Korrektur.

1. Das Memorieren.

Wenn mit dem Schüler ein Lehrpensum durchgesprochen, seiner Auffassung vermittelt ist, kann an denselben die Forderung gestellt werden, durch öftere, unmittelbar auf einander folgende Akte der Wiederholung (Reproduktion) des treffenden Lehrstoffes sich denselben fest einzuprägen oder zu memorieren. Dabei kann sich der Schüler die Sache wörtlich, d. h. in der gegebenen Form, oder nur dem Inhalte nach aneignen. In letzterem Sinne ist das Memorieren gleichbedeutend mit „Lernen". Man hat das wörtliche Memorieren nicht selten als geisttötenden Mechanismus bezeichnet, indem man es mit dem rein mechanischen Memorieren verwechselte. Das wörtliche Memorieren bereichert den Sprachschatz der Kinder und ist überall da notwendig, wo die Form wesentlich ist, wo die Veränderung derselben leicht eine Entstellung des Inhaltes mit sich bringt, wo die Ehrwürdigkeit des Stoffes die Einprägung in ursprünglicher Form gebietet und ein besserer Ausdruck nicht gefunden werden kann. Wörtlich müssen also gelernt werden: die Katechismussätze, poetische Darstellungen, die Reden biblischer Personen, das Einmaleins, grammatische Regeln, die Formeln für physikalische Gesetze, Definitionen. — Weil nur das sicher Angeeignete wahren Wert hat, so ist auf feste Einprägung strenge zu halten und deswegen der wörtlich einzuprägende Memorierstoff möglichst zu beschränken. Der Katechismus, die biblische Geschichte, das Kirchen- und Volkslied, Denk- und Sittensprüche bilden in der Volksschule die wesentlichen Memorierstoffe.

Da die Art und Weise des Memorierens nicht selbstverständlich ist, so muß den Schülern hiezu Anleitung gegeben werden. Schüler, welche noch nicht lesen können, memorieren, indem der Lehrer die einzuprägenden Sätze vorspricht und nachsprechen läßt. Schülern, welche aus ihrem Buche memorieren, ist zu zeigen, wie viel sie auf einmal zu lesen, wie sie es wiederholen, wie viel sie dem Erlernten vom Folgenden hinzufügen sollen, wie sie beides miteinander zu wiederholen haben u. s. w., bis sie in den Besitz des Ganzen

gelangt sind. Dabei ist namentlich darauf zu achten, daß immer vollständige Sätze (Sinnganze) gelesen und recitiert werden und daß die Wiederholung nicht singend, nicht im sogenannten Schultone, sondern mit sinngemäßer Betonung erfolgt. Weil die Kinder geneigt sind, das Memorieren auf die letzte Zeit hinauszuschieben und dann eine größere Aufgabe nur mehr oberflächlich dem Gedächtnisse einprägen können, so empfiehlt es sich, größere Aufgaben in kleine Teile zu zerlegen und diese nach und nach zum Memorieren aufzugeben.

2. Das Abhören.

Wenn der Lehrer den Schülern etwas zum Memorieren aufgegeben hat, muß er sich auch überzeugen, ob dieselben der Aufgabe nachgekommen sind. Die Schüler sind daher zur Wiedergabe des Gelernten zu veranlassen. Die Thätigkeit des Lehrers, welche diese Reproduktion leitet, wird gemeinhin als „Abhören" bezeichnet. Wenn der Lehrer das Abhören versäumt, läßt der Fleiß im Memorieren nach; denn die Trägen bauen darauf, daß nicht abgehört wird, und die Fleißigen, denen der Aufruf eine Genugthuung und Belohnung wäre, lassen in Ermanglung weiterer Anregung leicht im Eifer nach. Auch kommt es vor, daß Schüler sich etwas unrichtig einprägen, was bei der Wiedergabe zu verbessern ist. Eine Arbeit, welche nicht kontroliert wird, ist daher wertlos, wenn nicht schädlich.

Das Abhören soll immer zur festgesetzten Stunde vorgenommen werden, damit nicht Saumseligkeit eintritt. Es ist gut, wenn beim Abhören kein Schüler übergangen wird; dabei ist jedoch nicht notwendig, daß jeder die ganze Aufgabe aufsage. Die der Trägheit Verdächtigen werden mehr in Anspruch genommen, als die Fleißigen. Damit die Schüler nicht im voraus berechnen können, was an den Einzelnen kommen werde, rufe der Lehrer nicht in der gewöhnlichen Reihenfolge auf, sondern fange bald da, bald dort an, oder unterbreche wenigstens die Ordnung. Eine Meldung findet beim Aufsagen nicht statt, außer wenn der dazu bestimmte Schüler es nicht zu leisten vermag. Um Unterschleif zu verhüten, ist es besser, die Schüler heraussstehen, als in ihren Plätzen sitzen zu lassen. Alles Einsagen und Nachhelfen untereinander sei strenge verpönt. Das Memorierte muß langsam, deutlich und mit guter Betonung vorgetragen werden; auch ist darauf zu halten, daß die Schüler jeden Absatz, jede Strophe selbst anfangen und in der richtigen Folge aufsagen, weil sie sonst, wenn die einzelnen Teile zwar richtig auswendig gelernt, aber nicht als Ganzes dem Gedächtnisse anvertraut wurden, später nicht den beabsichtigten, vollen Gebrauch davon machen können. Den recitierenden Schüler soll man durch heftigen Tadel nicht schüchtern machen, weil durch plötzliche und starke Gemütserregungen die Reproduktion unterbrochen wird, so daß derselbe „den Kopf verliert", außer Fassung gerät; auch soll man ihn kleiner Fehler wegen nicht unterbrechen, sondern die Korrektur erst am Schlusse der Rede anbringen. Das rechte Abhören ist keine leichte Sache. Es kann nicht durch Schüler besorgt werden, weil diesen kein Urteil darüber zusteht, ob ein Mitschüler seiner Pflicht nachgekommen ist oder nicht, und weil die Behandlung derjenigen, welche nicht bestanden, ausschließlich dem Lehrer zusteht. Es gehört nicht wenig Einsicht und Umsicht dazu, um zu entscheiden, ob es bei dem Einzelnen entweder an gutem Willen, an Kraft oder Zeit und Gelegenheit, oder an der rechten Art zu lernen gefehlt hat, oder an all dem zusammen. Darnach muß sich die Behandlung richten, und darnach muß bestimmt werden, ob Verweis, Nachsitzen mit Nachlernen, wiederholtes

Aufgeben, Erteilung einer Nachhilfe oder Anleitung zum Memorieren einzutreten hat. Mit der bloßen Strafe ist es nicht geschehen; ja es besteht bei häufigen und strengen Strafen die Gefahr, daß die Stunde des Abhörens für die Schüler eine Stunde des Schreckens werde.

Stockt die Reproduktion, muß das Einhelfen eintreten. Dieses kann ein mechanisches und verständiges sein. Bei ersterem gibt der Lehrer das nächstfolgende Wort, den nächstfolgenden Satz, bei letzterem eine Frage, eine Anregung zum Selbstfinden. Soll das Kind vom Einhelfen einen Nutzen haben, muß es so geleitet werden, daß ihm durch seine eigene Thätigkeit die entschwundene Vorstellung wieder erscheint, denn das Besinnen ist geistige Arbeit. Beim Aufsagen von Reihen muß die unterbrochene Reihe, wenn die Verknüpfung eine mehr äußerliche war, von vorne oder von einem hervorragenden Gliede derselben wieder begonnen werden.

3. Die Wiederholung.

Durch die Wiederholung kann zweierlei erreicht werden: entweder hat der begründende Unterricht vollkommene Vorstellungen hinterlassen, dann werden diese durch die Repetition wieder aufgefrischt, so daß sie schließlich ohne besondere Anstregung im Bewußtsein erscheinen; oder es war der erste Erkenntnisakt derart, daß das, was er in der Seele hinterlassen, mangelhaft, dunkel, lückenhaft erscheint; dann muß das Unvollkommene vervollkommnet, das Unvollständige ergänzt, das Unrichtige berichtigt, also nochmals angeschaut, erklärt, besprochen, das Experiment, die Karte 2c. wiederholt vorgeführt werden. Daraus erhellt die Wichtigkeit der Wiederholung: „Die Wiederholung ist die Mutter der Gelehrsamkeit.“ Ist aber die Wiederholung so wichtig, darf sie nicht dem Kinde allein und nicht dem Zufalle überlassen werden. Schon der Unterrichtsplan muß auf dieselbe Rücksicht nehmen, d. h. die Wiederholung muß durch den folgenden Unterricht bedingt, dieser also so eingerichtet sein, daß das Neue auf das Vorhergegangene planmäßig zurückkommt. Das ist die immanente Wiederholung. Außerdem sind der Wiederholung bestimmte Zeiten zu setzen. Jede Unterrichtsstunde ist mit einem Rückblicke auf den in dem treffenden Gegenstande zuletzt behandelten Stoff zu beginnen. Dieser Rückblick gestaltet sich zumeist auch zu einer Vorbereitung des nächstfolgenden Neuen, indem er jene Vorstellungen weckt, welche die Auffassung desselben erleichtern. Wo natürliche Einschnitte im Unterrichte sich ergeben, ist innezuhalten und das Behandelte zusammenfassend zu recitieren; am Schlusse des Unterrichts muß das gesamte Ergebnis der Unterrichtsstunde nochmals dargestellt werden. Dies soll jedoch nur ein Schüler thun, der sich freiwillig meldet; meldet sich keiner, so ist das Pensum nochmals durchzugehen. Auch nach größeren Zeitabschnitten, am Ende einer Woche, eines Monats, eines Quartals, eines Semesters, vor der Jahresschlußprüfung, nach Schluß der Ferien sind Repetitionen anzustellen, insbesondere in jenen Gegenständen, in welchen sich das Gedächtnismaterial häuft und die Wiederholung nicht zugleich durch den Fortgang des Unterrichts besorgt wird.

Inbezug auf die Art und Weise der Wiederholung sind folgende Gesichtspunkte beachtenswert. a) Die Wiederholung muß auf feste und mannigfaltige Associationen hinwirken. Sie muß deshalb die Reproduktion von mehr oder minder umfangreichen Gedankenganzen fordern; je weniger Einzelheiten abgefragt, je mehr in gruppenweiser, zusammenhängender Dar-

stellung vorgetragen wird, desto wirksamer ist die Reproduktion. Das satzweise Abfragen in den ersten Schuljahren soll man nur dazu benützen, um die Kinder nach und nach an zusammenhängendes Sprechen zu gewöhnen. b) Wenn ein und dieselbe Sache immer in derselben Form wiederholt wird, liegt die Gefahr nahe, den Schüler zu ermüden und sein Interesse zu lähmen; es empfiehlt sich deshalb, bei der Wiederholung von anderen Gesichtspunkten auszugehen. Die Repetition der biblischen Geschichte kann sich z. B. anschließen an den Katechismusunterricht, an das Kirchenjahr, an das biblische Bild; es können diejenigen biblischen Erzählungen, in welchen sich die Güte, die Gerechtigkeit Gottes offenbart; in welchen dargethan ist, wie sich Gott zur Ausführung seiner Ratschlüsse der Engel bediente, zusammen wiederholt werden. Ist eine Gruppe von Spracherscheinungen behandelt, so ist die Nachweisung derselben an einem Lesestücke erforderlich. Wenn im Geographieunterricht ein Land, ein Ländercomplex behandelt ist, so soll der Schüler in Gedanken Reisen machen und dabei all das angeben, worauf der unmittelbare Unterricht geführt hat. In der Geschichte sind zusammenfassende Überblicke mit Hervorhebung des kulturgeschichtlichen Elementes und des kausalen Zusammenhanges der Thatsachen zu geben. Bei Wiederholungen in der Naturgeschichte wird dasselbe Ziel angestrebt durch Herstellung von Übersichten, welche den Bau der Gliedmaßen, der Freßwerkzeuge ꝛc. bestimmter Tiere; den Bau der Wurzel, die Form, Anheftung, Stellung der Blätter, den Standort, den Nutzen gewisser Pflanzengruppen ꝛc. zum Gegenstande haben. Die Erscheinungen an flüssigen Körpern können wiederholt werden, indem man dieselben, so weit als möglich, an einem Glas Wasser nochmals zur Darstellung bringt. — Die Gesichtspunkte, von denen bei den Repetitionen in den einzelnen Gegenständen ausgegangen wird, sind außerordentlich zahlreich und mannigfaltig, und deren Wahl muß füglich dem praktischen Blicke des Lehrers überlassen werden. Der Wechsel der Gesichtspunkte bei den Wiederholungen gibt dem Unterrichte nicht bloß den Reiz der Neuheit, sondern bewirkt, daß ein und dieselbe Sache in verschiedenen Situationen und Beziehungen als eine sich gleichbleibende, identische beobachtet und dadurch gegen Verwandtes scharf abgegrenzt wird; zugleich mehren sich die Verbindungen derselben mit anderen Gedankengruppen, was die feste Begründung der Gedanken im psychischen Organismus bedingt. Die Wörter seiner Muttersprache behält das Kind unverlierbar, weil sie beständig in den verschiedensten Sätzen wiederkehren, und die Vokabeln einer fremden Sprache würden, einzeln erlernt, bald wieder vergessen werden, wenn sie nicht in den nachfolgenden Übersetzungen fort und fort zur Verwendung kämen. c) Bei der Wiederholung eines größeren, umfangreicheren Gedankenmaterials ziehe man nicht den gesamten Lehrstoff in Betracht, sondern hebe das Wichtigere und Hauptsächliche daraus hervor.

4. Die Aufgabe.

Zweck der Aufgabe ist: 1) die Gewöhnung des Kindes an Fleiß, Pflichttreue und selbständige Arbeit; 2) die Steigerung des Wissens zum Können.

Die Aufgaben sind geeignet, die Thatkraft, das Selbstbewußtsein und die Selbstkenntnis des Schülers zu fördern; sie bringen eine nützliche Abwechselung zwischen Unterricht und Übung, und ihre Lösungen sind dem Lehrer ein Maßstab für die Leistungsfähigkeit und den Fleiß der einzelnen Schüler und Fingerzeige dafür, ob er im Unterrichte weiter schreiten soll oder nicht.

Art. Die Arbeiten werden teils in der Schule, teils zu hause gefertigt

— Schul- und Hausaufgaben — und schließen sich an den Unterricht an, indem sie sich aus demselben ergeben und die Unterrichtsresultate zur Übung und Anwendung bringen, oder den folgenden Unterricht vorbereiten — Übungs- und Vorbereitungsaufgaben.

Eigenschaften. 1. Rücksichtlich des Inhaltes sei die Aufgabe der Kraft des Kindes angemessen. Zu schwere Aufgaben untergraben das Selbstvertrauen; sie erregen Mißmut und führen leicht zur Unredlichkeit. Damit die Aufgabe nicht zu schwer werde, ist sie wohl zu erwägen; keinesfalls darf sie dem Schüler wie im Vorbeigehen zugeworfen werden; sie ist vielmehr sehr oft, ja meistenteils, erst der Besprechung zu unterstellen. Dies gilt ganz besonders von stilistischen Aufgaben. Die vorbereitenden Aufgaben sollen in der Regel über den Rahmen einer leichten Vorübung nicht hinausgehen. (Durchlesen eines Lesestückes, Memorieren einer an sich verständlichen Sache, Abschreiben rc.) 2. Inbezug auf die Ausdrucksweise sei die Aufgabe deutlich und bestimmt. Man spreche die Aufgabe laut und vernehmlich vor, erläutere sie, wiederhole dieselbe, lasse sie nachsprechen, namentlich von jüngeren Schülern. 3. Bezüglich des Umfanges sollen die Aufgaben im rechten Verhältnisse zur Zeit stehen. Man verlange wenig, halte aber strenge auf Sorgfalt, Korrektheit und Sauberkeit in der Ausführung. Die Aufgabe darf klein, aber nichts Unfertiges, nichts Unsinniges sein. Wenn z. B. das Kind der Vorbereitungsklasse zu hause drei, vier Wörter, ein einziges Sätzchen aus seiner Fibel schön abschreibt, hat es genug gethan. Es reicht vorläufig, daß es sich überhaupt an seine Pflicht erinnert.

Der zweite Zweck der Aufgabe darf niemals zum ersten gemacht werden, am wenigsten bei der Hausaufgabe. Diese ist zunächst ein Mittel zur Gewöhnung an Pflichtmäßigkeit, in zweiter Linie erst eine Stütze des Unterrichts. Der Schwerpunkt des Unterrichts muß in der Schule liegen. Wo die Schüler durch ein Übermaß von Hausaufgaben geplagt werden, da erfüllt entweder die Schule ihre Pflicht nicht, oder sie stellt überhaupt zu große Forderungen. Zahl und Umfang der Hausaufgaben richten sich auch nach den örtlichen Verhältnissen. In der Stadt wird man füglich mehr verlangen können, als auf dem Lande. In den Dörfern bedürfen viele Eltern ihrer Kinder zur Unterstützung bei der häuslichen und Feldarbeit, und diese muß von den Kindern doch auch erlernt werden; andere haben die älteren Schüler zur Beaufsichtigung der jüngeren Geschwister notwendig. Dagegen kommt es in Städten sehr oft vor, daß die Schüler außer der Schulzeit noch Musik-, Zeichen- oder Vorbereitungsunterricht für die Latein- oder Realschule erhalten. Es ist ferner zu erwägen, daß es dem einen Kinde an einem ruhigen Plätzchen fehlt, wo es ungestört arbeiten kann, dem anderen an den erforderlichen Schreibmaterialien oder an der entsprechenden Beleuchtung. Endlich vergesse der Lehrer nicht, daß das Kind, wenn es nicht verkümmern soll, auch Zeit zur Erholung, zum Spiele, haben muß. Völlig verwerflich ist die Verkürzung der Mittagspause durch Hausaufgaben. Ist der Schulbesuch geregelt, so kann bei einem 3—5stündigen täglichen Unterricht der Schulzweck erreicht werden; ist er das nicht, dann helfen auch die Hausaufgaben nicht. — Der Sonntag darf durch Hausaufgaben nicht beansprucht werden; er gehört den religiösen Übungen, der Erholung, der Familie.

Die notwendige Folge der schriftlichen Aufgabe ist die Korrektur.

5. Die Korrektur.

Die Korrektur ist unerläßlich. Jede Arbeit, die nicht korrigiert wird, ist schädliche Arbeit, weil der Schüler über den Wert seiner Aufgabe im Zweifel bleibt und Fehlerhaftes im guten Glauben für Richtiges hält. Die fleißige Korrektur dagegen gibt dem Lehrer Gelegenheit, Beanlagung, Fleiß und Fortschritte seiner Schüler kennen zu lernen.

Man unterscheidet: die Selbstkorrektur und die Korrektur durch den Lehrer. Erstere tritt z. B. bei Abschreibübungen ein, wenn der Schüler die Verbesserung seiner Arbeit durch Vergleichung mit dem Vorbilde auf der Schultafel oder im Lesebuche vornimmt; letztere findet Anwendung, wo der Schüler nicht selbst zu korrigieren vermag, und folgt jederzeit der Selbstkorrektur. Bei der Durchsicht der Hausaufgaben, insbesondere der Schiefertafelarbeiten, dürfen die tüchtigsten Schüler dem Lehrer behilflich sein.

Die Korrektur sei 1. deutlich. Der Lehrer muß vor allem darüber klar sein, worauf es bei Beurteilung der Aufgabe ankommt. In der Regel ist jede Arbeit nach drei Richtungen zu würdigen: a) nach ihrem Inhalte, d. i. nach den schriftlich dargestellten Gedanken; b) nach ihrer inneren Form, wozu z. B. die Stilistik, die grammatische und orthographische Richtigkeit gehören; c) nach ihrer äußeren Form, d. i. nach der Schrift, Anordnung der Zeilen, Sauberkeit ꝛc.

2. Die Korrektur sei kurz und zum Nachdenken anregend. Deshalb werden die Fehler vom Lehrer in bestimmten Zeichen angemerkt, so zwar daß der Schüler die Art des Fehlers wohl zu erkennen vermag.

3. Der Lehrer suche den Erfolg der Korrektur sicher zu stellen. Die angemerkten Fehler muß der Schüler selbst verbessern und der Lehrer sich durch eine Nachkorrektur überzeugen, ob und wie die Schüler ihrer Pflicht nachgekommen sind. Außerdem sind die korrigierten Arbeiten, wenn auch nicht alle, so doch die schlechtesten, noch einer Besprechung zu unterstellen und die zu Tage getretenen Mängel im Verlaufe des Unterrichts besonders zu berücksichtigen.

Die Ablieferungstermine für die Aufgaben sind genau einzuhalten, und der Säumige hat die Arbeit in kürzester Frist nachzuliefern.

Die **Stufenfolge der Lehrfunktionen**, welche hier zu besprechen wäre, ist von der Eigenart des Lehrgegenstandes abhängig; ein für alle Lehrgegenstände giltiges Schema läßt sich daher nicht aufstellen, weshalb auf die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände verwiesen wird.

Die äußeren Hilfsmittel des Unterrichts.

Lehr- und Lernmittel.

Zum Besitztume der Schule gehören: 1. Apparate und Modelle (Schultafel, physikalische Apparate, Modelle geometrischer Körper ꝛc.); 2. graphische Darstellungen (Bildwerke, Karten, Zeichenblätter ꝛc.); 3. Sammlungen (Pflanzen, Mineralien ꝛc.); 4. Bücher (Lehr- und Handbücher, Leitfäden). Besitztum des Kindes sind: der Katechismus, die biblische Geschichte, das Lesebuch, die Schiefertafel und die Schreib- und Zeichenhefte.

Die Schultafel. In der ungeteilten (einklassigen) Schule sollen mindestens zwei Schultafeln vorhanden sein, deren eine Doppellinien hat. Die Tafeln seien aus wohlgetrocknetem Holze, gut abgeschliffen, mattschwarz angestrichen und zum Auf- und Niederlassen eingerichtet. Die Reinigung der Schultafeln wird am besten durch Abwischen mit dem schwach angefeuchteten Schwamme vorgenommen, wobei derselbe so zu drehen ist, daß die Kreideteilchen an ihm haften bleiben und nicht auf der Tafelfläche verteilt werden. Hierauf

ist die Tafel mit einem Lappen vollständig abzutrocknen. Die Kreide soll frei von Quarzkörnchen und daher gut geschlemmt sein.

Das Bild. Bilder sind nur ein mangelhafter Ersatz für die Sache, welche sie darstellen; denn sie entbehren des Lebens, stellen immer nur einen Augenblick der Auffassung dar, sind nur dem Gesichtssinne zugänglich, zeigen den Gegenstand immer nur von einem Gesichtspunkte aus und nur selten in natürlicher Größe, und ihr Verständnis setzt voraus, daß das Kind Gegenstände, welche den im Bilde dargestellten ähnlich oder verwandt sind, schon wirklich gesehen hat. Dennoch ist das Bild ein sehr wichtiges Unterrichtsmittel. Den Sinnen des Kindes ist eben nur ein winzig kleiner Teil der Erde unmittelbar zugänglich, und doch soll es sich Vorstellungen von dem machen, was außerhalb seiner Heimat vorkommt, sowie von Gegenständen und Begebenheiten früherer Zeiten. Zur Vermittlung solcher Vorstellungen ist das Bild geradezu unentbehrlich; auch als Erinnerungsmittel wird es mit Nutzen im Unterrichte verwendet. Das Bild soll die Gegenstände treu und wahr, in ihrer natürlichen Umgebung, in ihren Lebensverhältnissen darstellen und dadurch vielfache Anknüpfungspunkte für die Besprechung schaffen. Es darf nichts enthalten, was die Fassungskraft des Kindes übersteigt. Seine Darstellungen sollen gute Empfindungen wecken und nähren und das sittliche Gefühl stärken. Bringt eine Bildertafel mehrere Gegenstände zugleich zur Darstellung, so müssen dieselben unter einen gemeinschaftlichen Gesichtspunkt gefaßt sein und in richtigem Größenverhältnisse zu einander stehen. Es ist nicht notwendig, daß Bilder für die Jugend Kunstwerke seien; doch ist die Schönheit des Bildes nicht gleichgiltig, weil die Schule auch das ästhetische Gefühl der Kinder zu bilden hat. Das gemalte Bild ist für die jüngerenSchüler besser, als das schwarze Kupfer, und das schattierte Bild wiederum besser, als der Umriß. Man halte auf genaues Beschauen der Bilder und leite in einer methodischen Besprechung hiezu an.

Die Schulgerätschaften des Kindes. Die Schiefertafel ist wegen ihrer Dauerhaftigkeit und Billigkeit mit Recht ein allgemein beliebtes Unterrichtsmittel. Nur tritt bei nicht völlig reingehaltenen Tafeln die Farbe des Striches nicht in dem Maße hervor, um ohne Anstrengung des Auges erkannt zu werden. Damit durch den Gebrauch der Schiefertafel das Auge des Kindes nicht geschädigt werde, ist den Schülern nasses Abbürsten derselben zu empfehlen, auf vollständes Abtrocknen derselben vor dem Schreiben und auf ein deutliches Liniensystem zu halten. Wird infolge längeren Gebrauches der Tafel das Liniensystem derselben undeutlich, kann dieselbe abgeschabt, mit einem Stückchen Bimsstein abgeschliffen und das Liniennetz mit einem stumpfen Messer neu gezogen werden. Beim Ankaufe der Schiefertafeln wähle man solche mit kräftigem Stein, welcher sich durch seine Schwere bemerkbar macht. — Der Schieferstift sei unbemalt und von genügender Länge. Kurze Stifte, welche ohne Halter zur Verwendung kommen, führen zu der üblen Angewöhnung des Zeigefinger-Knies, welche kaum mehr zu beseitigen ist.

Das Kind verwahrt seine Schulgerätschaften im Schultornister. Dieser sollte bei Knaben und Mädchen eingeführt sein. Die Schüler tragen in demselben ihre Effekten bequem und behalten die Hände frei, um etwa damit die Wucht eines Falles zu mildern, während das Tragen einer Tasche schon bei einiger Belastung unbequem und auf die Dauer ermüdend ist.

Des weiteren ist von den Lehr- und Lernmitteln bei den einzelnen Lehrgegenständen die Rede.

Die äußere Ordnung des Unterrichts.

1. Die Klassifikation der Schüler.

Um eine Zersplitterung der Unterrichtszeit und der Kraft des Lehrers zu vermeiden, müssen gleichbefähigte Schüler gleichzeitig mit einander unterrichtet und in möglichst gleichmäßigem Fortschritte, sozusagen als Ganzes, dem Unterrichtsziele zugeführt werden. Das führt notwendig zur Klassifikation der Schüler. Hier ist vor allem die ein- und mehrklassige oder die geteilte und ungeteilte Schule zu unterscheiden. Einklassig oder ungeteilt ist jene Schule, in welcher alle schulpflichtigen Kinder, von den jüngsten bis zu den ältesten, zu gleicher Zeit und in einem Raume von einem Lehrer unterrichtet werden; geteilt nennt man die Schule dann, wenn die Schüler derselben in räumlich getrennten Abteilungen von mehreren Lehrern Unterricht erhalten.*)

Da die Kinder mit annäherungsweise gleichem Alter, hier mit dem sechsten, anderswo mit dem siebenten Lebensjahre, in die Schule aufgenommen werden, so ist zunächst 1) das Alter die natürliche Grundlage für die Klassifikation.**)

2) Der gewissenhafte Lehrer hält sich stets gegenwärtig, daß es für ihn kein Ruhm sein kann, wenn er nur den besser befähigten Teil der Klasse zum Klassenziel führt, sondern daß womöglich alle Schüler zum Ziele gelangen müssen. Die Erfahrung lehrt aber, daß trotz des angestrengtesten Fleißes einzelne Schüler aus mancherlei Ursachen, z. B. wegen mangelhafter Begabung, wegen Krankheit und Schwächlichkeit, wegen unregelmäßigen Schulbesuchs hinter den anderen zurückbleiben. Solche schwache Schüler dürfen nicht in die höhere Klasse aufsteigen, sondern werden in der niederen Klasse zurückgehalten, damit sie durch wiederholte Beschäftigung mit dem Lehrstoffe derselben sich zum Übertritt in die höhere Klasse befähigen. Der zweite Grund für die Klassenbildung ist demnach die Befähigung, das Wissen und Können der Schüler.

Bei Würdigung der Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers im Verhältnis zu der Leistungsfähigkeit der Klasse und zum vorgeschriebenen Klassenpensum ist in den ersten 3 Schuljahren das Lesen und Rechnen, in den übrigen Schuljahren die deutsche Sprache und das Rechnen besonders maßgebend. In diesen Gegenständen ist nämlich kaum zu hoffen, daß in einer höheren Klasse etwas eingeholt werde, während in der Religionslehre, im Schönschreiben, wohl auch in den Realien, weil in diesen Gegenständen mehrere Klassen zusammen unterrichtet werden können, die nachträgliche Erwerbung des Fehlenden immerhin noch möglich ist.

---

*) Diesem Klassensystem steht gegenüber das in höheren Unterrichtsanstalten eingeführte Fachsystem, bei welchem mehrere Lehrer sich in die verschiedenen Unterrichtsfächer teilen. Dieses kommt in der Volksschule nur insoweit zur Anwendung, als der Religionsunterricht, der Unterricht in den Nadelarbeiten und da und dort, namentlich in Städten, auch der Unterricht im Zeichnen, Turnen und Singen von eigenen Fachlehrern erteilt wird.

**) Bei siebenjähriger Schulpflicht, wie sie zur Zeit in Bayern besteht, bildet jeder Jahrgang für sich einen Kurs und der erste Jahrgang zugleich auch eine eigene Klasse. Die übrigen Klassen werden (in der Regel) durch je 2 der folgenden Kurse gebildet, welche gemeinsam unterrichtet werden, so daß dem unteren Kurse der Klasse die Begründung, dem oberen die Befestigung des Lehrpensums zufällt.

Die gleichzeitige, angemessene Beschäftigung von Schülern verschiedener Altersklassen und die Führung der Disziplin machen die Leitung einer ungeteilten Schule zur schwierigsten Lehrerarbeit. Gleichwohl wird in ungeteilten Schulen Befriedigendes geleistet. Das mag wohl neben dem Fleiße in der einheitlichen Führung, sowie auch darin seinen Grund haben, daß das Zusammensein sämtlicher Schüler auch allen zu gute kommt, indem durch die häufigen Wiederholungen, welche diese Schuleinrichtung veranlaßt, die Schüler sich den Lehrstoff fest und sicher aneignen.

In der ungeteilten Volksschule treffen bei wöchentlich 25stündigem Unterrichte (im Winter) nur $6^1/_4$ Stunden unmittelbarer Unterricht für die einzelne Klasse in sämtlichen Unterrichtsgegenständen; bei wöchentlich 16stündigem Unterricht (im Sommer) nur 4 Stunden. Während der übrigen Schulzeit sind jene Klassen, für welche der Stundenplan nicht unmittelbaren Unterricht aufweist, entweder durch Aufgaben stille zu beschäftigen, oder mit einer nahestehenden Klasse gemeinsam zu unterrichten. Sind die Klassen einer ungeteilten Schule noch dazu überfüllt, so befindet sie sich geradezu in einem Notzustande. Daraus ergibt sich, daß die Forderungen an die ungeteilte Schule niedrig zu halten seien, soll nicht dem Lehrer und den Schülern unrecht geschehen.

Wenn in einer Schule die Zahl der Schüler zu sehr anwächst,*) sollen die Schüler unter 2 Lehrer verteilt werden. So entsteht eine zweiklassige Schule. Wo 2 Lehrer nicht ausreichen, werden 3-, 4-, 5-, 6- und 7klassige Schulen gebildet.

3) Neben Alter und Befähigung kommt bei der Klassifikation auch das Geschlecht in Betracht. „Darüber, ob es zweckmäßiger sei, beide Geschlechter getrennt zu unterrichten und somit deren Eigentümlichkeiten besser zu beachten, ist vielfach gestritten und dieser Ansicht die Behauptung entgegengesetzt worden, daß auch die Schule nicht ängstlich eine Scheidung vornehmen sollte, welche das Leben stündlich aufhebt und niemals, weder in der Familie noch im geselligen Verkehre, anerkannt hat.“ (Kellner, Volksschulkunde S. 118.) So viel steht fest, daß 1. da, wo nur 2 Lehrkräfte thätig sind, eine Trennung nach Geschlechtern unzulässig ist, weil dadurch statt einer zwei einklassige Schulen samt ihren Nachteilen geschaffen würden. Es sind hier die ersten drei, sodann die folgenden vier Kurse zusammen zu nehmen, und wenn eine der Lehrpersonen eine Lehrerin ist, dieser die drei unteren Kurse, dem Lehrer die vier oberen Kurse zu übertragen. 2. Wo mehr als zwei Lehrkräfte wirken, ist die Errichtung von Parallelkursen für die beiden Geschlechter zulässig und die Frage, ob eine für den Unterricht in den Nadelarbeiten verwendbare Person vorhanden ist, bei der Klassifikation mitbestimmend. 3. Wo beide Geschlechter zusammen unterrichtet werden, ist, höchstens mit Ausnahme der jüngsten Schüler, die räumliche Trennung derselben durchzuführen, so daß etwa den Knaben die rechte, den Mädchen die linke Bankreihe angewiesen wird. 4. In der Sonn- und Feiertagsschule ist die Trennung der Schüler nach Geschlechtern wünschenswert.

Wo die Zahl der Schüler sehr groß ist, werden Parallelkurse errichtet, so daß sich der Schulorganismus in 14, 28 und mehr Klassen teilt. An solchen Orten empfiehlt es sich, für Schüler, welche das Klassenziel nicht erreichen, sogenannte Nachhilfeklassen mit niedrigeren Lehrzielen zu errichten.

---

*) In Bayern, wenn die Zahl der Schüler 100 übersteigt.

2. Qualifikation und Lokation. Das Zensurbuch.

Die Klassifikation hat den Zweck, Schüler mit annähernd gleicher Leistungsfähigkeit in Gruppen zu stellen; die Qualifikation bestimmt die Leistungen des einzelnen Schülers, und die Lokation setzt das Verhältnis derselben zu den Leistungen der übrigen Schüler einer Klasse fest.

Qualifikation und Lokation sind notwendig: 1. für die Schüler, um ihnen zu zeigen, inwieweit sie den Forderungen der Schule genügen und worin sie noch zu bessern haben; 2. für die Eltern, welche in der Qualifikation und Lokation einen gerechten Maßstab zur Beurteilung ihrer Kinder erhalten; 3. für den Lehrer, welcher den schwächeren Schülern ganz besondere Aufmerksamkeit schuldet und diese so zu setzen hat, daß sie ihm beständig übersichtlich vor Augen sind und daß er schnell und bequem zu ihnen gelangen kann.

Unzulässig ist 1. die Lokation nach dem Betragen der Schüler; denn sie begünstigt bei den einen Dünkel und Selbstgefälligkeit, bei den andern untergräbt sie das Selbstvertrauen. Da ferner das Betragen des Schülers nach den Motiven, nach der Gesinnung, zu beurteilen ist, dürfte es schwer sein, eine gerechte Folge aufzustellen. Endlich ist das Betragen kein Maßstab zur Beurteilung der Leistungen, und darauf kommt es bei der Lokation an. 2. Beim Locieren aus einem Fach ist häufig die Festsetzung einer gerechten Reihenfolge schwer, weil bei mehreren Schülern die Leistungen in einem Fache oft gleich sind. Wertlos ist 3. das tägliche und wöchentliche Locieren. Zweckmäßig findet die Lokation auf Grund der Durchschnittsnote aus allen Gegenständen alle Quartale oder doch wenigstens am Schlusse des Semesters statt.

Fleiß, Leistungen und Betragen der Schüler, sowie alle für das Schulleben bemerkenswerten Veränderungen an denselben, deren Vor- und Rückschritte, sind im **Zensurbuche** zu verzeichnen, welches unter Aufsicht der Lokalschulbehörde von den Lehrern in der Eigenschaft eines amtlichen Verzeichnisses zu führen und bei den Schulvisitationen vorzulegen ist. Auf Grund der in der Zensurliste vorhandenen Aufzeichnungen sind die Schulentlaßscheine auszustellen.

3. Schulaufnahme, Vorrücken und Entlassung der Schüler.

Die Aufnahme des Kindes in die Volksschule soll erfolgen, wenn dasselbe jene körperliche und geistige Reife erlangt hat, welche der Schulbesuch und die hiedurch bedingte Anstrengung der Kräfte des Kindes erfordern. Diese Reife tritt regelmäßig und bei gesunden Kindern zwischen dem 6. und 7. Lebensjahre ein.

Weil die Kinder in der Volksschule klassenweise (in Jahreskursen) unterrichtet werden müssen, so kann im allgemeinen die Aufnahme der Kinder in die Schule nur einmal im Jahre und zwar zu Beginn des Schuljahres erfolgen.

Demgemäß muß auch das Vorrücken der Schüler an dem gleichen Termine wie die Aufnahme eintreten. Da nicht alle Schüler durch den Besuch einer Klasse das für dieselbe vorgeschriebene Lehrziel erreichen, müssen einzelne zur Wiederholung einer Klasse (eines Kurses) angehalten werden. Ob ein Schüler in die nächste Klasse vorrücken darf oder nicht, sollte durch die nächsten Schulaufsichtsorgane (Oberlehrer, Lokalschulinspektoren) nötigenfalls durch Vornahme einer Separatprüfung unter Zuziehung der beteiligten Lehrer bestimmt werden, wobei jedoch festzuhalten wäre, daß schwachen Schülern, die nicht in

allen Gegenständen entsprechen, aus pädagogischen Gründen das Vorrücken nicht erschwert werden sollte und daß über das Vorrücken solcher Schüler, welche probeweise in die höhere Klasse versetzt worden sind, innerhalb 3—4 Wochen die definitive Entscheidung getroffen wird.

Die Entlassung aus der Schule soll am Schlusse des Schuljahres, nach dem Ablaufe der vorgeschriebenen Schulzeit, nach dem befriedigenden Bestehen einer Schluß- bezw. Austrittsprüfung stattfinden. Den austretenden Schülern ist ein Zeugnis über ihren Fleiß, ihre Leistungen und ihr Verhalten in der Schule auszuhändigen.

Schüler, welche bei der Prüfung sich nicht als hinreichend unterrichtet erweisen, sollten, namentlich wenn sie im Schulbesuche nachlässig waren, auf ein weiteres Jahr zum Schulbesuche verhalten werden. Die dispensative Entlassung aus der Volksschule vor vollendeter Schulpflicht erscheint nur ausnahmsweise beim Obwalten ganz besonderer Verhältnisse und nur unter der Voraussetzung berechtigt, daß das treffende Kind die Forderungen des Lehrplans zur Genüge erfüllt hat.

4. Anfang, Verlauf und Schluß der Schule.

Vor dem Unterrichte besuchen die Schüler regelmäßig die hl. Messe, soweit nicht die dazu berechtigten Behörden wegen besonderer Umstände (Entfernung, Witterungs-Verhältnisse 2c.) davon dispensieren.

Die Schüler müssen rein an Körper und Kleid in der Schule erscheinen, beim Eintritt den Lehrer freundlich grüßen, Überkleider und Kopfbedeckung an den hiefür bestimmten Platz verbringen und still und gesittet ihren Sitz einnehmen. Polterndes Auftreten, ungelenkes Gehen, das Verstecken der Hände in den Hosentaschen, das Herumstehen um den geheizten Ofen und was derlei Ungehörigkeiten noch mehr sind, sind nicht zu dulden.

Auf den Glockenschlag wird die Schule mit Gebet oder einem religiösen Gesange eröffnet. Schüler, welche erst während des Gebetes kommen, haben vor der Thüre zu warten, bis das Gebet vollendet ist und müssen es dann stille nachholen. Das Schulgebet sei kurz und werde andächtig verrichtet. Während desselben hat sich der Lehrer des Tadels und der Strafe zu enthalten. Das Zuspätkommen stört den Unterricht und hat für die Säumigen den Nachteil, daß ihnen der folgende Unterricht, von dem sie den Anfang nicht gehört haben, meist unverständlich bleibt. Schuldbares Zuspätkommen wird zweckmäßig mit Nachsitzen geahndet, wobei das Versäumte nachzuholen ist. Auch das Zufrühkommen ist in der Regel vom Übel. Es ist gar oft die Ursache rohen Lärmens vor dem Schulhause oder in der Schule. Dem Lehrer ist zu raten, das Schulzimmer etwa 10 Minuten vor dem Schulanfange (vor dem Beginne der Schulmesse) zu öffnen, und von da an, seine Vorbereitungen für den Unterricht treffend, in demselben zu verbleiben. Seine Gegenwart wird ausreichen, daß die Schüler in Ruhe sich versammeln. „Es ist ein verlässiges Kennzeichen einer schlechten Schule, wenn bald der Lehrer die Zeit überschreitet, bald die Schüler als Nachzügler kommen, nicht weil der Entgang von einigen Minuten etwas bedeutet, sondern weil der Geist der Pflichtmäßigkeit von jener Schule gewichen ist, die mit einer Ordnungswidrigkeit beginnt.“ (Gräfe.)

Nach vollendetem Gebete setzen sich die Schüler ruhig nieder und liefern dem Lehrer die schriftlich gefertigten Hausaufgaben ein, die im Hausheft stehenden zu baldigster, die Schiefertafelarbeiten zu sofortiger Korrektur. (S. 56.) Während er die Arbeiten einer Klasse durchsieht, bereiten sich die übrigen Klassen für den Unterricht vor, sei es, daß sie die Schiefertafel reinigen, oder das in der folgenden Stunde treffende Lesestück durchlesen, die Memorialaufgabe wiederholen 2c. Sodann gibt der Lehrer jenen Abteilungen, welche stille beschäftigt werden, eine Aufgabe, zu deren Bearbeitung sie sich sofort anschicken, und wendet sich derjenigen Abteilung zu, welche unmittelbaren Unterricht zu empfangen hat. Die Schüler dieser Klasse sitzen gerade hinter einander, die Hände auf den Subsellien, die Füße aufgestellt, nicht übereinander geschlagen. Alle sehen unverwandt dem Lehrer ins Gesicht. Er beginnt den Unterricht nicht eher, als bis alle in Ordnung und aufzumerken bereit sind.

Der Verlauf des Unterrichts erfordert Ruhe und Stille. Die Schüler müssen daher die vorgeschriebene Haltung einnehmen und darin verharren. Das wachsame Auge des Lehrers hält sie in Zucht. Der Lehrer wählt daher seinen Platz so, daß er die ganze Schule überschauen und leiten kann und verläßt denselben nur dann, wenn seine Gegenwart bei einzelnen Schülern notwendig wird, um das Schreiben zu überwachen, die Aufgaben durchzusehen u. dgl. Lehrer, welche die üble Gewohnheit haben, docierend vor den Schülern auf- und abzugehen, vermögen die Aufmerksamkeit nicht herzuhalten. Auch der Standpunkt des Lehrers an der Karte, an der Tafel sei derart, daß er alle Schüler beobachten kann.

Der Schluß des Unterrichts erfolge einige Minuten vor der festgesetzten Stunde, niemals nach derselben, damit die Eltern auf das Kommen ihrer Kinder sich verlassen und dasselbe kontrolieren können. Müssen Kinder nachsitzen, so sind die Eltern rechtzeitig hievon zu benachrichtigen. Nach dem Schlusse des Unterrichts ordnen die Schüler auf Kommando ihre Schulgeräte, holen ihre Überkleider, verrichten ihr Schulgebet und singen ein Lied religiösen Inhalts. Die Knaben stellen sich vor dem Abgange so auf, daß die zunächst wohnenden die hinteren Plätze einnehmen, und marschieren ruhig in Reih und Glied ab. Auf ruhiges Verlassen der Schule und gesittetes Nachhausegehen ist allen Ernstes zu halten; denn nichts ist mehr geeignet, die Schule nach außen in Mißachtung zu bringen, als ein wild aus dem Schulhause herausstürzender Knäuel schreiender Kinder, und nichts erlaubt einen so sicheren Schluß auf das pädagogische Denken und Wollen des Lehrers, als die Art und Weise, wie die Kinder aus der Schule heimgehen.

5. Unterbrechungen des Unterrichts.

Pausen. Nach der ersten Unterrichtsstunde tritt eine Pause von 5 Minuten, nach der zweiten eine Pause von mindestens 10 Minuten ein. Während der letzeren ist den Kindern womöglich die Bewegung im Freien zu gestatten. Turnerische Ordnungsübungen in der Pause vorzunehmen, dürfte nicht geraten sein, weil sie ein angestrengtes Aufmerken erfordern und dem Kinde die Gelegenheit nehmen, geistig einige Augenblicke zu ruhen; dagegen sind Freiübungen und ein fröhliches Turnspiel, an dem sich alle Kinder mit Lust beteiligen, und bei dem der Lehrer nur anwesend ist, um anzuordnen und Ausschreitungen zu verhüten, zur Ausfüllung der Pause wohl geeignet.

2. **Ferien.** Zeit und Dauer derselben sind nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse verschieden. Die Hauptferien fallen am besten in die heiße Jahreszeit, weil diese einem energischen Unterrichte am wenigsten günstig ist, weil auf dem Lande die in dieser Zeit eintretende Ernte leicht Störungen im Schulbesuche veranlaßt und an sehr heißen Tagen der Schulbesuch auf den Vormittag zu beschränken ist. (Dieser Fall dürfte dann gegeben sein, wenn das Thermometer zwischen 9 und 10 Uhr morgens über + 20° R. im Schatten zeigt.) Lange dauernde oder oft wiederkehrende Ferien gehören zu den Haupthindernissen eines stetig fortschreitenden Unterrichts. Dem strebsamen Lehrer sind die Ferien ein erwünschter Anlaß zur Besorgung größerer Arbeiten für die Schule und zur Fortbildung.

Neben den größeren Ferien empfiehlt sich aus hygienischen Gründen und in Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des elterlichen Hauses die Einführung eines Wochenvakanztages bezw. zweier schulfreier Nachmittage. Im allgemeinen stellt sich für Landschulen, zumal für solche, in welchen der Schulsprengel weit über den Schulort sich hinaus erstreckt, die Benützung eines ganzen Wochenvakanztages als zweckmäßig dar, weil die Kinder hiedurch des oft sehr beschwerlichen Weges in die Schule eines halben Schultages halber überhoben werden. Doch sollte in diesem Falle, damit nicht regelmäßig zwei ganze Vakanztage nach einander folgen, der Samstag als Vakanztag ausgeschlossen sein. Für Stadtschulen, überhaupt für Schulen mit geschlossenem Schulsprengel, erscheinen zwei halbe Vakanztage (etwa der Nachmittag am Mittwoch und Samstag) als angemessen.

3. **Schulversäumnisse.** Man unterscheidet schuldbare und entschuldbare Versäumnisse. Schuldbare Versäumnisse verhüten, ist besser, als sie bestrafen. Der Lehrer erteile einen anziehenden, wertvollen Unterricht; er lasse den Schülern es merken, wie leid es ihm sei, wenn der eine oder andere fehlt; Schülern, welche schuldbar ausgeblieben sind, lasse er die Lücken erkennen, die durch das Versäumnis in ihrem Wissen entstanden sind; er suche die Achtung der Eltern zu gewinnen und ihr Interesse für den Unterricht zu erregen; er erhalte sich unabhängig von den Eltern; er ziehe durch den Schulboten sofort Erkundigungen über unentschuldigtes Ausbleiben ein und führe die Absentenliste konsequent, sorgfältig und gerecht, nach Maßgabe der einschlägigen Verordnungen.

In jeder Schule sollte unter Benützung der vorgeschriebenen Formulare eine Versäumnis- oder Absentenliste geführt werden, in welcher regelmäßig nach Ablauf der 1. Unterrichtsstunde (vormittags und nachmittags) sowohl Anwesenheit als Abwesenheit des Schülers in bestimmten Zeichen zu konstatieren ist. (Etwa: | = Anwesenheit, 0 = nicht entschuldigte Abwesenheit, kr. = Krankheit, — = Ausfall der Schulzeit.) Die Schüler sind in der Liste, welche zugleich Schülerverzeichnis ist, nach Klassen (Kursen) auszuscheiden. Die Versäumnisse werden zweckmäßig nach halben Schultagen berechnet. Zu den ersten drei Tagen eines Monats sind die Monatsanzeigen über die Schulversäumnisse unter Benützung der vorgeschriebenen Formulare an die Lokalschulbehörde abzuliefern. In diesen Anzeigen sind alle Versäumnisse, schuldbare und entschuldbare, vorzutragen, die Entschuldigungsgründe aufzuführen und Bemerkungen über die Glaubwürdigkeit der Entschuldigung, über den sonstigen Schulbesuch u. dgl. anzufügen. Folgen bei einem Werktagsschüler drei, bei Feiertagsschülern zwei nicht entschuldigte Versäumnisse unmittelbar nacheinander, sollte sofortige

Anzeige und nach entsprechender Sachlage zwangsweise Vorführung des säumigen Schülers stattfinden. Als Entschuldigungsgründe dürften anzunehmen sein: Krankheit des schulpflichtigen Kindes, Krankheit der Eltern oder deren Stellvertreter, wenn diese auf die Pflege des schulpflichtigen Kindes angewiesen sind; ferner die Teilnahme an der Leichenfeier für die nächsten Verwandten, Unglücksfälle, ungestüme Witterung und ungangbare Wege bei weiter Entfernung vom Schulorte.

6. Prüfungen und Visitationen.

Was man gegen öffentliche Prüfungen vorgebracht hat, bezieht sich mehr auf die Art und Weise ihrer Abhaltung als gegen die öffentlichen Prüfungen selbst. Recht abgehalten, haben dieselben verschiedene Vorteile. 1. Sie zeigen dem Kinde, welches Interesse Eltern und Behörden an dem Fleiße und Wohlverhalten des Schulkindes haben. Es bietet sich hier Gelegenheit, dem Braven und Fleißigen ein Wort der Anerkennung zu sagen, das hier, bei einem feierlichen Akte, in Gegenwart der Eltern und Gemeindevertreter, von einer hochgeachteten Person gesprochen, der allgemeinen Aufmunterung dient. 2. Sie zeigen den Eltern, daß die Schuleinrichtung nicht ein Akt der Willkür des Lehrers ist, sondern daß dieser in höherem Auftrage handelt. Sie geben ihnen auch Gelegenheit, einen Blick in die Schule zu thun. Hier können sie sich überzeugen von der mühevollen Arbeit des Lehrers, von den Fortschritten ihrer Kinder; hier können sie einen Lohn ernten für all die Lasten, Sorgen und Entbehrungen, welche sie auf sich genommen, damit ihre Kinder die Wohlthat der öffentlichen Schule auch voll genießen. 3. Die Schulprüfung ist ein Mittel zur Würdigung der Lehrerthätigkeit. — Diese Vorteile gewährt die Schulprüfung nur unter folgenden Voraussetzungen: 1. Es muß durch die Prüfung an den Tag kommen, ob oder inwieweit das Lehrpensum erfüllt worden ist, ob die Schule solide Leistungen oder Scheinresultate aufzuweisen hat, ob z. B. das nicht mechanisch auswendig gelernt worden ist, was die Schüler hätten mit dem Verstande erfassen sollen. — Es ist ein gutes Zeichen für den Stand der Schulzucht und den sittigenden Einfluß des Unterrichts, wenn die Schüler bei der Prüfung Ruhe, Aufmerksamkeit und Anstand an den Tag legen. 2. Im letzten Monate vor der Prüfung ist der im Laufe des Schuljahres behandelte Lehrstoff zu sammeln, übersichtlich zu ordnen und den Schülern mundgerecht zu machen. 3. Jedes Kind sollte während der Prüfung wenigstens einmal gefragt, keines übergangen werden. Der Lehrer beschäftige sich nicht vorzugsweise mit den besseren Schülern; er stelle aber auch kein Kind absichtlich bloß. Einem Kinde, welches fleißig war, eine Antwort aber aus Verlegenheit schuldig bleibt, erspare man die Beschämung; man helfe ihm auf die Antwort oder stelle ihm eine Frage, welche es gewiß beantworten kann. Die Erteilung von Rügen überlasse der Lehrer hier dem Vorsitzenden. 4. Die Prüfungen sollen belebt und freudig verlaufen; es sollen deshalb die Forderungen nicht zu hoch gestellt werden. 4. Auch der Lehrer soll am Prüfen sich beteiligen, um bloßzulegen, was die Schüler gelernt haben, um sein methodisches Geschick, die Art und Weise, wie er die Schüler behandelt, zu zeigen. 6. Die Prüfung folge nicht unmittelbar nach längeren Ferien, weil die Kinder während derselben viel vergessen. 7. Sie sei ein feierlicher Akt, zu dem die Sauberkeit des Schulzimmers, Gewand und Lerngeräte der Schulkinder passen müssen.

Statt oder neben der alljährlich wiederkehrenden öffentlichen Prüfung finden da und dort unangemeldete Schulvisitationen mit Ausschluß der Öffentlichkeit statt. Diese haben im Vergleiche zur öffentlichen periodischen Schulprüfung manches für sich. 1. Der Schulvisitator gewinnt hiebei ein getreueres Bild des Gesamtzustandes der Schule: Er sieht den Lehrer nicht bloß prüfen, sondern auch unterrichten; er kann sich überzeugen, ob der Lehr- und Stundenplan eingehalten, das Lektionsmanuale und Absentenverzeichnis gewissenhaft geführt, ob die Fleißes-, Fortgangs- und Betragensnoten regelmäßig eingetragen, ob die Schreib- und Aufsatzübungen der Schüler von einer Lektion zur andern korrigiert werden. Ein Herrichten der Schüler, wie es der öffentlichen Prüfung zu liebe wohl manchmal vorkommen mag, ist bei diesem Prüfungsmodus nicht möglich. 2. Außerordentliche Visitationen sind dem Lehrer ein Antrieb, durch fleißige Wiederholungen den behandelten Unterrichtsstoff stets bereit zu halten, eine gute Disziplin zu führen, überhaupt so zu arbeiten, daß er einer Visitation jederzeit getrost entgegensehen kann. 3. Mängel können bei öfter wiederkehrenden Visitationen schon im Laufe des Schuljahres entdeckt und abgestellt werden. 4. So sehr die Teilnahme der Eltern an der Prüfung aus den oben angeführten Gründen zu wünschen ist, so ist doch nicht in Abrede zu stellen, daß ein zahlreiches Publikum im Prüfungslokale die Aufmerksamkeit der Kinder stört und dieselben befangen macht.

7. Hilfeleistung durch die Schüler.

Die Schüler können dem Lehrer behilflich sein in der Aufrechthaltung der Schulordnung und im Unterrichte. Die zur Unterstützung des Lehrers berufenen Schüler kann man demnach einteilen in Ordner und Helfer.

1. Die Ordner mögen dem Lehrer manchen wirklichen Dienst leisten, der ihm Zeit zu etwas Besserem spart. Sie können z. B. das Einsammeln und Austeilen der Hefte besorgen, den Schwamm anfeuchten, die Tafel reinigen, die Unterrichtsmittel herbeitragen, die Fenster öffnen und schließen u. dgl. Ordner können nur die notorisch pflichttreuen und verlässigen Schüler werden. Ihr Amt ist ein Ehrenamt. Von Zeit zu Zeit wird dasselbe wieder anderen Schülern übertragen. Die Abtretenden erhalten nach Verdienst ein Zeichen der Zufriedenheit. Die Ordner verrichten ihre Geschäfte vor und nach der Schule oder während der Pausen. Der pünktliche Vollzug ihrer Obliegenheiten ist vom Lehrer zu kontrolieren. Nachlässigkeit zieht Rüge, nach Umständen die Entziehung des Amtes nach sich.

2. Helfer. In der ungeteilten Schule können ältere Schüler angewiesen werden, jüngeren bei ihren Arbeiten zu helfen (wie Pestalozzi in Stanz und Lancaster in England gethan haben). Diese Hilfeleistung darf aber nur auf die Übung und Wiederholung, niemals auf den eigentlichen Unterricht ausgedehnt werden. Sie ist angezeigt z. B. bei vorbereitenden Leseübungen, beim Abschreiben u. dgl. Die Kinder lernen hiedurch, wie sie einander dienen und die jüngeren Geschwister zu hause bei Bearbeitung ihrer Aufgaben unterstützen sollen. Die Helfer besitzen keinerlei Strafgewalt und sollen durch die Ausübung ihres Amtes dem unmittelbaren Unterrichte nicht entzogen werden. Sie sind aus der Zahl der kenntnisreichen und braven Schüler zu nehmen; im Interesse ihrer selbst ist ein öfterer Wechsel angezeigt. Zu Diensten, welche außerhalb des Schulunterrichts liegen (Ofenheizen, Holzzerkleinern, Gartenarbeit), dürfen die Ordner und Helfer nicht verwendet werden.

3. In manchen Schulen werden aus der Reihe der Schüler Aufseher bestellt, welche den Lehrer in der Führung der Schuldisziplin unterstützen sollen. Als beste Disziplin wird jene bezeichnet, welche die Schüler unter sich halten. Das rechtfertigt jedoch das Institut der Aufseher nicht; es bestehen vielmehr schwerwiegende Bedenken gegen dasselbe. Thun nämlich die vom Lehrer bestellten Aufseher ihre Schuldigkeit, dann ziehen sie sich leicht die Mißgunst, ja selbst die Rache der angeklagten Mitschüler zu; thun sie ihre Schuldigkeit nicht, dann sind sie mindestens überflüssig. Der Mißbrauch des Amtes kann große Nachteile haben. Der Aufseher ist nicht immer stark genug, Versuchungen zur Bestechung Widerstand zu leisten. Falschangeberei kann den Lehrer in die traurige Lage bringen, einen Unschuldigen zu strafen. Dem Aufseher wird vielleicht der Gedanke nahe gelegt: „Um wie viel muß ich doch besser sein als meine Mitschüler?“ Sein Amt bringt ihn also um den Maßstab zur richtigen Selbstbeurteilung. Das Institut der Aufseher ist auch deswegen verwerflich, weil ein Kind dem Kinde gegenüber keine Autorität besitzt.

Die Ehrenämter vermehren die Zahl der guten Disziplinarmittel. Die von den Schülern gebotene Hilfeleistung ist aber durchschnittlich nicht hoch anzuschlagen. Jedenfalls darf der Lehrer nicht übersehen, daß das Kind unter allen Verhältnissen Kind bleibt, daß die Ordner und Helfer einer strengeren Aufsicht bedürfen als die übrigen Schüler und daß er für ihr Thun verantwortlich ist. „Der Lehrer ist die Schule.“

Die Einführung des Kindes in die Lebensordnung der Schule durch den Unterricht.

„Erst lerne Sitten, später Weisheit.“ Seneca.

Ein erfolgreicher Unterricht ist nur da möglich, wo die gemeinsame Thätigkeit der Schüler durch bestimmte Normen geregelt und in bestimmte Formen gefaßt ist. Der beste Unterricht bleibt fruchtlos, wenn das Kind nicht für denselben vorbereitet wurde, so daß es, unbekümmert um die Schulgesetze, der eigenen Neigung folgt, und die Erziehung durch den Unterricht kann erst dann wirksam werden, wenn das Kind für den Unterricht erzogen ist. Der erste Unterricht hat daher das Kind in die Lebensordnung der Schule einzuführen, d. h. dasselbe zu gewöhnen, daß es eine gute Haltung einnehme und bewahre, daß es sich voll und ganz dem Unterrichte hingebe, daß es die Forderungen der Schule pünktlich erfülle und sich jene Tugenden aneigne, welche das Zusammenleben vieler Kinder in der Schule verlangt. Die gute Gewöhnung ist das erste und nächste, womit die Schularbeit anheben muß. „Die Gewohnheit wird zur Tugend.“ (Quinctilian.)

1. Die Gewöhnung des Kindes an eine gute Haltung.

Das frische geistige Schaffen prägt sich im Körper aus; daher ist die gute äußere Haltung ein Zeichen des Geistes. In der Aufforderung zu dem äußeren Zusammengefaßtsein liegt aber auch zugleich eine Mahnung zur innerlichen Bereitschaft für die Entgegennahme des Lehrwortes, und das Achthaben auf sich selbst fördert die Selbstbeherrschung. Daher ist die Gewöhnung an eine gute äußere Haltung so wichtig.

In Schulen, wo die Bedeutung der guten äußeren Haltung gewürdigt wird, verteilen sich die Schüler vor Beginn des Unterrichts möglichst gleichmäßig in den Bänken, so daß sie reihenweise hinter einander sitzen; den Oberkörper haben sie straff aufgerichtet, die Füße gerade aufgestellt, die Hände auf der Bank; sie sehen dem Lehrer unverwandt ins Auge und sind aufmerksam auf jedes Wort und Zeichen desselben. (Vergl. Seite 7.) Lassen die Schüler den Körper zusammensinken, lehnen sie die Brust an das Pult, spielen sie mit den Händen, lassen sie das Auge im Schulzimmer umherschweifen oder brüten sie vor sich hin, versuchen sie zu plaudern, einzusagen, für sich zu lispeln: so muß ein Blick, ein Wink, ein ruhiges Wort des Lehrers genügen, um sie wieder in Ordnung zu bringen. Mit den jüngsten Schülern müssen förmliche Exercitien in den Formen der Schulordnung vorgenommen werden; bei den älteren Schülern jedoch ist nach und nach die ausdrückliche Erinnerung an die gebotene Haltung überflüssig zu machen. Ein treffliches Mittel, die Schüler an eine gute Haltung zu gewöhnen, sind turnerische Frei- und Ordnungsübungen, wenn die bei diesen Übungen gewonnene Fertigkeit, im Reihenkörper eine Übung gleichzeitig und exakt auf Kommando zu vollziehen, auf die gemeinsamen Thätigkeiten der Kinder in der Schule übertragen wird.

2. Die Gewöhnung des Kindes an Ruhe und Stille.

Indem das Kind zu angestrengter geistiger Thätigkeit angehalten wird, ist es gezwungen, scharf und unverwandt sich dem Unterrichte zuzuwenden. Damit kehren Ruhe und Stille von selbst in der Schule ein. Unruhiges Sitzen, das Plaudern der Schüler unter einander, das Einflüstern rc. sind Folgen der Unaufmerksamkeit und Ungebundenheit. Daraus ist auch leicht ersichtlich, daß laut tadelnde Bemerkungen über den unruhigen Schüler und allgemeine Warnungen, wie: Seid ruhig! das Übel nicht an der Wurzel fassen und daß beständiges Mahnen und Tadeln die Sache nur schlimmer macht. Mancher Lehrer steht ratlos in Führung der Schulzucht, weil er nicht begriffen hat, daß Zucht und Unterricht sich gegenseitig bedingen und daß sie, wechselweise sich fördernd, auf einander einwirken. Andere Lehrer poltern und wollen durch den Stock regieren, wo nur W a c h s a m k e i t und R u h e Erfolg versprechen. W a c h s a m muß der Lehrer sein, damit ihm selbst da, wo er mit voller Hingabe unterrichtet, die Fehler der Schüler gegen die Schulordnung nicht entgehen; die R u h e ist unerläßlich, weil die Schularbeit der geistigen Sammlung bedarf. Je stärker daher die Mittel zur Aufrechterhaltung der Ruhe rc. nach außen treten, desto weniger entsprechen sie ihrem Zwecke. Wenn in manchen Schulen ein Summen herrscht wie vor einem Bienenstande und ein Blick über die Schule ein Bild gibt wie ein angegriffener Ameisenhaufe, da fehlt es am Lehrer. Ob der Lehrer die Schüler innerlich anzufassen versteht, ob er die erforderliche Kraft und Energie besitzt, den Kindern gegenüber seinen Willen ohne äußerliche Zwangsmittel zur Geltung zu bringen, zeigt sich an der Haltung der Schüler, welche daher nicht mit Unrecht vorläufig für oder gegen den Lehrer und sein Wirken einnimmt.

3. Die Gewöhnung des Kindes an Fleiß.

Das Leben ist Arbeit. Wie der Müßiggang der Anfang aller Laster, so ist der Fleiß der Anfang aller Tugenden; denn im Fleiße wird das Kind zum Träger allgemeiner Zwecke und zum Herrn über seine sinnlichen Neigungen.

Es ist daher von höchster Wichtigkeit, daß das Kind sich anstrengen, eine Sache mit Ernst verfolgen, daß es arbeiten lerne. Die Schule wird hiezu das Ihrige beitragen, wenn sie im Schüler das Bestreben weckt, all ihren berechtigten Forderungen pünktlich, mit Ausdauer und ganzer Kraft zu entsprechen.

1. Es müssen deshalb a) Schlaffheit, Unlust, Widerwillen, Nachlässigkeit, träges Sichgehenlassen bekämpft werden, wie und wo sie sich immer zeigen: sei es als nachlässige Haltung, als ungründliche Auffassung, als oberflächliches Memorieren, als gedankenloses Lesen und Sprechen, als unordentliche Schrift rc. Man dringe unablässig auf möglichst vollkommene Leistungen und weise jede oberflächliche und flüchtige Arbeit zur nochmaligen besseren Fertigung zurück. Das gesamte Wirken der Schule muß auf das Kind von anfang an den Eindruck machen, daß der Fleiß unabweisbar geboten sei. b) Der Lehrer lasse dem Kinde den Segen treuer Pflichterfüllung ahnen: das freudige Gefühl des Gelingens spornt zu neuer Thätigkeit, nicht minder das Bewußtsein, daß der Fleiß eine Pflicht der Dankbarkeit gegen Gott und die Eltern ist. c) Ein aufmunterndes Wort für die jüngeren Schüler mag der Erregung und Erhaltung ihres Eifers dienen; gegenüber solchen Schülern, welche Neigung zu müheloser, tändelnder Beschäftigung zeigen, ist unbeugsames Festhalten an dem Gebote der Schule angezeigt. Nicht alle Schüler haben gleiche Anlagen, aber fleißig kann und muß jedes Kind sein.

2. Nachhaltiger Fleiß entspringt aus dem Interesse. Dieses aber entzündet sich an der Begeisterung des Lehrers, an seinem lebendigen Pflichtgefühle, welche sich in der freudig-ernsten, eindringlichen und wirksamen Schularbeit äußern. Die Gewöhnung an Fleiß bleibt daher eine leere Phrase, wenn der Lehrer sich nicht anstrengt. Wie soll das Kind das werden, was der Lehrer selbst nicht ist? Wenn der Lehrer schlaff und matt unterrichtet; wenn er selbst mit seinem Herzen nicht beim Unterrichte ist; wenn er die Kinder vorzugsweise für sich mit Abschreiben und Auswendiglernen beschäftigt; wenn er aufgibt, ohne abzuhören; wenn er die schriftlichen Schularbeiten oberflächlich oder überhaupt nicht korrigiert, so daß ihm die Benützung unerlaubter Hilfsmittel, die kleinen Betrügereien entgehen, welche die Schüler mit dem Abschreiben verüben; wenn er vielleicht gar in der Schule Arbeiten vornimmt, welche zum Unterrichte keine Beziehung haben; kurz — wenn der Schulmechanismus weite Kreise zieht: dann kann man dem Kinde nicht zumuten, daß es Pflichten erfülle, welche der Lehrer selbst jeden Augenblick verletzt. Schwer fehlt der Lehrer auch dann, wenn seine Schularbeit nicht alle Schüler gleichmäßig umfaßt, wenn er sich vorzugsweise nur mit den besser begabten Schülern beschäftigt und die minder begabten, welche doch der herablassenden, liebevollen Anregung am meisten bedürfen, teilnahmslos sitzen läßt, statt dieselben fort und fort zur ernsthaften Beteiligung am Unterrichte heranzuziehen. Kein Wunder, wenn diese Ärmsten unter den Armen alsdann als alte Repetenten in der Schule verkommen und, nachdem sie ihre Schulzeit abgesessen haben, träge und stupide, aus der Schule entlassen werden müssen — unbrauchbar selbst für die einfachste Lebensstellung.

4. Die Gewöhnung des Kindes an Gehorsam. Schulgesetze. Das gute Beispiel. Der Takt.

Die ernste Schularbeit legt dem Kinde manches Opfer auf. Sie verlangt insbesondere, daß das Kind sich dem Willen des Lehrers füge, daß es seine persönlichen Neigungen bezwingen lerne und weiterhin aus sittlichen Motiven sich

der Leitung des Erziehers anvertraue. Das nicht verzogene Kind gehorcht gerne im Gefühle seiner Unbehilflichkeit, in der Achtung und Liebe, mit welcher es seinem Lehrer zugethan ist. Störungen dieses Verhältnisses sind auf Erziehungsfehler zurückzuführen, zumeist auf eine zu strenge oder allzu milde Zucht. Insolange dem Kinde nicht mit Gründen beizukommen ist, hat es blinden, unbedingten Gehorsam zu üben. Dieser steht jedoch der Dressur sehr nahe. Wenn daher das Kind anfängt, vernünftig zu werden, lockere man das äußere Band und suche auf die Einsicht des Kindes zu wirken, so daß es gehorche in Übereinstimmung mit dem Willen des Lehrers: pünktlich und uneigennützig, freudig und ungezwungen.

1. Was das Kind in der Schule thun und was es meiden solle, muß ihm befohlen werden. Es ist leicht, fortwährend zu befehlen und zu verbieten. Aber schwer ist es, so zu gebieten, daß es Erfolg hat. Der Lehrer beschränke das Gebot und Verbot auf das Notwendige. Vielerlei und kleinliche Gebote verwirren das Kind, sie rufen Widerspruch hervor, nötigen den Lehrer zu häufigen Strafen und bereiten ihm vielen Verdruß. „Ein Zustand aber, der alle Tage neuen Verdruß bereitet, ist nicht der rechte." (Göthe.) Gesellen sich zum Gebote Leidenschaftlichkeit, heftiges Wesen, Schelt- und Schimpfworte, dann wird das Kind gegen den Lehrer aufgerufen, es gerät in einen Zustand der Erbitterung, von dem der Apostel warnend spricht: „Ihr Väter, reizet euere Kinder nicht zum Zorne!" Die im Zustande der Erregung gegebenen Befehle erscheinen dem Kinde nicht als innere Notwendigkeit, sondern als Ausfluß der Laune und Willkür und finden deshalb keine Beachtung. Es soll daher jeder Befehl mit Ruhe erteilt und dessen Beachtung und Ausführung sorgsam überwacht werden. Der unwiderrufliche Befehl läßt dem Kinde, welches die hinter dem Gebote liegenden Gründe noch nicht faßt, die Notwendigkeit des Gesetzes ahnen. Daher wirken Festigkeit und Konsequenz Wunder in der Erziehung. — Wenn das Kind gegen die Schulgesetze sich verfehlt, denke man nicht sogleich an Widersetzlichkeit, als Halsstarrigkeit u. dgl. Das Kind ist noch schwach und bedarf eben deswegen der Mahnung und Ermunterung.

Damit die Schüler die Schulgesetze stets gegenwärtig haben, hat man dieselben schon auf Tafeln geschrieben und diese in der Schule aufgehängt. Allein geschriebene Schulgesetze können und dürfen nicht mehr enthalten als das, was dem Kinde in Ausübung der Schuldisziplin täglich zum Bewußtsein gebracht wird, sind also überflüssig. Auch könnte der tote Buchstabe kaum ein äußerlich gesetzmäßiges Verhalten, noch viel weniger gute Gesinnung erzeugen.

2. Es genügt nicht, daß man dem Kinde sagt, was es thun und lassen soll, es muß für sein Thun und Meiden auch ein lebendiges Vorbild haben. Dieses wird demselben im **Beispiel.** Die Macht des Beispiels beruht auf seiner Anschaulichkeit und auf der Kräftigkeit des Nachahmungs- und Ehrtriebes, wodurch das Kind angeregt wird, das zu thun, was ihm andere vormachen, und in seinen Leistungen nicht hinter anderen zurückzubleiben. Weil dem Kinde das, was andere Kinder thun, als etwas seinen Kräften Angemessenes erscheint, ist das Beispiel der älteren Mitschüler besonders wichtig. Von wohlthätigem Einflusse auf die Neueintretenden wird es aber nur dann sein, wenn der Geist der Gesetzmäßigkeit bereits in der Schule heimisch geworden ist; dann betrachtet das neu eingetretene Kind die Schulordnung als etwas Selbstverständliches und lebt sich leicht in dieselbe ein. Der Geist des Gehorsams und der Gesetzmäßigkeit muß aber vom Lehrer ausgehen. Es ist seine Pflicht, das erst in sich selbst

darzustellen, wozu er die Kinder führen soll. Er muß sich also selbst in Zucht nehmen und die Vorschriften, welche das Schulleben ordnen, selbst genau und gewissenhaft beachten.

3. Erfahrungsgemäß übt der **Takt** auf das Kind einen eigentümlichen Reiz aus und die durch den Takt geregelte gemeinsame Thätigkeit der Schüler wirkt erfrischend und belebend auf dieselben. Der Lehrer thut daher wohl, wenn er diesen Umstand benützt, um dem Kinde die Thätigkeit in der Schule zu erleichtern. So werden das taktmäßige Heraufnehmen und Weglegen der Schulgeräte, das Einsammeln der Hefte auf Kommando, das Taktschreiben, das Chorsprechen und Chorlesen, das geordnete Weggehen aus der Schule rc. Mittel zur Bethätigung des Gehorsams, welche selbst wieder förderlich auf den Schulbetrieb zurückwirken.

4. Glaubt der Lehrer einen Fall faktischen Ungehorsams vor sich zu haben, erwäge er wohl, ob er das wirklich ist. Hat ein Schüler z. B. eine Hausaufgabe nicht gefertigt, einen aufgegebenen Abschnitt nicht gelernt, weigert er sich, nachzusitzen rc., können Motive vorliegen, die alles andere eher sind als Ungehorsam: Unkenntnis, Mangel an Zeit, Furcht, Scham rc. Selbst wenn wirklicher Ungehorsam vorliegt, wird ein mildes Wort leicht zur glühenden Kohle auf dem Haupte des Ungehorsamen, es verfehlt deshalb seltener seinen Zweck als harte Zwangsmittel.

5. Die gute Gewöhnung im Sprachverkehre der Schule.

In der Sprache der Schüler zeigt es sich, ob der Lehrer es versteht, die Schüler geistig anzuregen, ob sie das, was ihnen durch den Unterricht geboten worden ist, klar erkannt haben, ob ein frischer, freudiger Zug durch den Unterricht geht. Eben deswegen ist die Zucht im Sprechen so wichtig und es ist dem Lehrer in der Zucht der sprachlichen Bildung eine große und umfassende Aufgabe vorgezeichnet.

1) Gutes Sprechen wird nicht dadurch erlernt, daß man bloß sagt: Sprich laut! Sprich langsam! Sprich deutlich! Das Kind muß vielmehr angehalten werden, daß es laut, langsam, deutlich (lautrichtig und gut betont) und schriftdeutsch spreche. Vor- und Nachmachen, ein Zutrauen erweckender Lehrton sind hiebei die Hauptsache. Spricht das Kind leise, lasse man ihm durch beherzte Schüler vorsprechen; spricht es hastig, lege man ihm Zügel an durch den Takt; spricht es undeutlich, so lasse man, selbst richtig vorsprechend, den Satz so oft wiederholen, bis eine wenigstens annähernd befriedigende Leistung erzielt ist. Tragen die Kinder biblische Erzählungen, Katechismussätze, Denksprüche u. s. w. eintönig, gedankenlos, ohne innere Beteiligung vor, geben sie ihre Antworten in unnatürlichem Tonfalle, dringe man unablässig auf eine verständige, richtig betonte und natürliche Vortragsweise.

2) Von besonderer Wichtigkeit in der Zucht der Sprachbildung ist das Beispiel des Lehrers. Wer anders sollte das Muster der Schulsprache darstellen als der Lehrer? Bedient sich derselbe im Verkehre mit den Schülern einer wohllautenden, gut betonten Sprache, so werden die Schüler sich dieselbe leicht aneignen, namentlich dann, wenn mit dem guten Vorbilde die bewußte erziehliche Einwirkung sich verbindet. Der Einwand, das elterliche Haus reiße wieder nieder, was die Schule aufbaut, ist nur teilweise berechtigt. Die dialektische Ausdrucksweise im elterlichen Hause erschwert zwar die Einführung des Kindes in die Schulsprache, aber sie macht dieselbe, wie die Erfahrung zeigt,

nicht unmöglich. Der Dialekt darf nur bei den ersten Anfängen des Schulunterrichts gebraucht werden, um sich den Neulingen verständlich zu machen; im übrigen hat derselbe keine Berechtigung, da die Kinder sich ja auch beim Lesen und Schreiben der hochdeutschen Sprache bedienen müssen und die Gewöhnung an schriftdeutsches Sprechen die beste Vorschule für den Unterricht im Lesen und den schriftlichen Aufsatz ist.

3) Damit das Kind sich recht bald in die Schulsprache einlebe, muß der Lehrer demselben auch Gelegenheit geben, sich fleißig in derselben zu üben. Dieser Übung entbehren die Schüler, wenn der Lehrer die üble Gewohnheit hat, immer an dieselben hinzusprechen, so daß sie nicht zu Worte kommen. Er erwäge doch, daß bei täglich fünfstündigem Unterrichte, wenn hievon 3 Stunden auf die Antworten der Schüler gerechnet werden, bei 60 Schülern auf ein Kind im günstigsten Falle 3 Minuten zur Bethätigung seiner Geistesthätigkeit in der Rede treffen. Nicht mit Unrecht ist die Redseligkeit des Lehrers als der Tod der Schule bezeichnet worden. Ungenügend wird die mündliche Sprachübung auch dann, wenn der Lehrer seine Fragen so einrichtet, daß die Antworten immer nur wenige Worte enthalten, und wenn er sich bei den Antworten mit abgerissenen, unvollständigen Darlegungen begnügt, statt die Schüler mit zunehmender Reife mehr und mehr zum selbständigen, zusammenhängenden Sprechen zu veranlassen.

4) Um alle Schüler der unteren Kurse möglichst oft zur Teilnahme am Sprechen aufzufordern, um ihnen eine Sprachform geläufig zu machen, um sie zum scharf artikulierten, korrekten Sprechen im Massenunterrichte aufzufordern, zugleich aber auch, um ihnen wichtige Sätze rasch einzuprägen, wird das Chorsprechen angewendet, bei welchem mehrere Schüler, Bankreihen, Abteilungen oder sämtliche Schüler einer Klasse das Gleiche sprechen. Die im Chore einzuübenden Sätze müssen kurz sein und ihre Form und Betonung durch Vorsprechen festgestellt werden. Das Chorsprechen ist durch den Takt zu regeln, wobei das Kind auf die Zeichen des Lehrers, der Lehrer aber darauf zu achten hat, daß alle Schüler sich beteiligen. Das Chorsprechen darf nicht in Schreien und mechanisches Thun ausarten. Auch müssen die einzelnen Sätze so lange geübt werden, bis eine befriedigende Leistung erzielt ist.

6. Die Gewöhnung des Kindes an einzelne Tugenden der Geselligkeit.

1. Die Gewöhnung des Kindes an Reinlichkeit. Die Pflege des Sinnes für Reinlichkeit ist wichtig; denn die Reinlichkeit erhält den Leib gesund, sie gehört zur Bildung des ästhetischen Gefühls und gestattet einen Schluß auf den sittlichen Zustand der Seele. Der Sinn für Reinlichkeit ist im Kinde zu wecken durch das Beispiel des Lehrers, welcher das Muster der Reinlichkeit an seiner Person, in den Schul- und Wohnräumen darzustellen hat. Die Reinhaltung des Schulzimmers und der übrigen Schullokalitäten ist mit nicht geringer Mühe verbunden; gleichwohl darf dieselbe nicht vernachlässigt werden. Man dulde daher keinen Schmutz auf dem Boden, keinen Staub auf den Bänken, den Fenstergesimsen, dem Lehrerpulte, keine Spinnengewebe in den Ecken rc., lasse an Vakanztagen das Schulzimmer fegen, die Fenster putzen, die Schultafeln waschen. Man leite aber auch die Schüler zur Reinlichkeit an. Der Lehrer dulde nicht, daß Kinder ungewaschen und mit nichtgekämmten Haaren zur Schule kommen. Es haben daher auch die Mädchen die Kopfbe-

deckung, welche sie im Freien tragen, in der Schule abzunehmen. Hände, Ohren, Bücher und Schultornister der Schulkinder müssen zeitweilig der Visitation unterstellt und die Reinhaltung der Schreibhefte sorgfältig überwacht werden. Das Anspucken der Schiefertafeln, um das Geschriebene auszulöschen, soll man nicht dulden; dagegen ist anzuordnen, daß die Schiefertafeln mit einem Schwämmchen oder Läppchen abzuwischen seien, welches rechtzeitig anzufeuchten ist.

2. Die Gewöhnung des Kindes an Anstand. Um die Schüler an Anstand zu gewöhnen, hat der Lehrer a) jene Unarten abzustellen, welche die Kinder mit in die Schule bringen. Er wird also darauf acht haben, daß die Kinder gerade und mit geschlossenen Fersen stehen, gerade, mit neben einander aufgestellten Füßen (nicht mit übereinander geschlagenen Beinen) sitzen, daß sie sich nicht unartig über die Bank hineinlegen, nicht mit aufgesperrtem Munde hören, nicht laut auflachen, die Nase nicht unappetitlich behandeln, daß sie sich nicht wüst und roh auf dem Schulhofe umhertreiben. b) Die Schüler sollen mit den notwendigsten Regeln der Wohlanständigkeit bekannt gemacht werden. Der Lehrer wird ihnen z. B. mitteilen, daß man anzuklopfen hat, ehe man in ein Zimmer tritt, daß man vornehmere bezw. ältere Personen an der rechten Seite gehen läßt, daß man anderen nicht in die Rede fallen darf; er wird sie belehren, wie man sich bei Tische zu benehmen hat u. s. w. Hiebei hat man es allerdings zunächst nur mit äußeren Formen zu thun; allein die Gewöhnung an Anstand darf nicht unterlassen werden, weil sie eine Vorschule der christlichen Tugend ist.

3. Die Gewöhnung des Kindes an Verträglichkeit. Die Verträglichkeit wird gefördert durch den Geist der Milde und Sanftmut, in dem die Schule regiert wird, durch die gerechte Behandlung der Schüler, durch die Unterdrückung liebloser Angeberei und der Parteiungen unter den Schülern. Es ist nicht der geringste Vorzug der öffentlichen Schule, daß die Schüler sich in einander schicken, ihre Eigentümlichkeiten, ja ihre Fehler und Launen (Spiel) gegenseitig ertragen müssen, so lange wenigstens, als es ohne wirklichen Schaden und ohne Verletzung einer höheren Pflicht geschehen kann. Sie werden dadurch bewahrt vor jener Händelsucht, die mit leidenschaftlicher und beleidigender Heftigkeit allem entgegentritt, was den eigenen Ansichten widerspricht, und frühe angehalten zur Bethätigung des göttlichen Gebotes: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst."

Zuchtmittel.

Das Kind ist von sinnlichen Eindrücken noch so sehr beherrscht, daß in seiner Erziehung sinnliche Reizmittel — Lohn und Strafe — nicht entbehrt werden können.

A. Die Belohnung.

Die Belohnung verfolgt den Zweck, im Kinde angenehme Empfindungen zu erregen, um es zur Bethätigung des Guten anzuspornen und zur Ausdauer hierin zu ermuntern.

Als Belohnung für die Kinder der Volksschule eignet sich insbesondere ein Zeichen der Zufriedenheit des Lehrers, der anerkennende Blick und das Lob. Jeder unverdorbene Mensch findet Wohlgefallen an der Achtung und Anerkennung, welche ihm vonseite guter Menschen zu teil werden und strengt sich

wohl auch an, um diese Achtung und Zufriedenheit zu erwerben. Dieses Streben nach Ehre ist berechtigt; denn die Ehre ist eines der höchsten Güter des Menschen. Das Ehrgefühl vermag den Menschen über das Niveau der Alltäglichkeit zu erheben, während sein Mangel zu jeder Gemeinheit befähigt. Mit dem Streben nach Anerkennung steht das Lob in innigster Beziehung; denn es ist der Ausdruck der Anerkennung. Für die Erteilung des Lobes gelten folgende Gesichtspunkte: a) Es werde, um das Kind in Demut zu erhalten, immer nur bedingtes Lob gespendet, d. h. es soll dem Kinde mit dem Lobe immer auch gesagt werden, wo und wie es noch zu bessern hat. Auch werde das Lob nicht im allgemeinen, z. B. nicht für das Wohlverhalten überhaupt, sondern für die einzelne Handlung, für eine bestimmte Leistung erteilt. Beachtet man diese Vorsicht nicht, so kann man bei der Unbeständigkeit der Kinder leicht zu einem Widerrufe genötigt sein. b) Das Lob werde nur den jüngsten Schülern in ostensibler Weise erteilt (weil es sonst keinen Eindruck machen würde), den älteren in der Regel möglichst unauffällig. Ein kurzes Wort der Anerkennung, wie „gut, recht, brav" genügt. Es ist ein großer Fehler, das Lob in vollen Schalen oder in Gegenwart anderer über die Kinder auszugießen. Wo solches geschieht, geht den Kindern der richtige Maßstab zur Selbstbeurteilung verloren; sie fühlen sich verkannt und gekränkt und werden ungehalten und unzufrieden, wenn sie unter Leute kommen, die ihnen Fehler vorhalten oder mit dem Lobe weniger verschwenderisch umgehen. c) Einem Kinde, das mit dem Lobe prahlt oder sonstwie Spuren der Selbstüberhebung zeigt, werde das Lob unbedingt versagt, selbst wenn es solches verdient hätte. Für alle Fälle ist dem Kinde das Bewußtsein zu erhalten, daß es, auch wenn es noch so fleißig, noch so brav sei, doch immer nur seine Pflicht erfülle.

B. Die Strafe.

„Gedenke, daß Deine Umgebung oft nichts anderes ist, als der Widerschein Deiner selbst." (Zeller.)

Die Strafe besteht in der absichtlichen Erregung von Unlustempfindungen im Kinde, um demselben das vergessene Zuchtwort in Erinnerung zu bringen und es anzutreiben, der Versuchung zum Bösen zu widerstehen. Indem sie das thut, bewirkt sie zunächst nur eine Unterlassung des Bösen, dadurch aber wird die Sinnesänderung angebahnt.

Durch die Pflege des religiösen Sinnes, durch zweckmäßige Beschäftigung der Schüler, durch sorgfältige Aufsicht können viele Fehler verhütet werden, und dies ist offenbar besser, als Fehler bestrafen. Muß aber doch gestraft werden, so ist folgendes zu beachten:

1. Die Strafe sei gerecht. Sie treffe daher a) nur die Schuld, das freiwillig begangene Unrecht, das schlechte Betragen, den ungenügenden Fleiß, nicht aber die Schwäche. Das schwache Kind verdient Mitleid und Nachhilfe, nicht Strafe. b) Die Strafe sei der Größe der Schuld angemessen. Strafen, welche an sich zu hart, oder im Verhältnisse zur Verfehlung zu schwer sind, heilen nicht, sondern erbittern den Gestraften und nehmen die Mitschüler gegen den Lehrer ein. Dieser erscheint ihnen als Tyrann, der Gestrafte als Märtyrer, dem sie Mitleid und Sympathie schuldig

seien. Die Bestrafung eines Unschuldigen ist für den Lehrer geradezu ein Unglück. Welche Genugthuung kann er, der Lehrer und Erzieher, dem Kinde geben? Er ist doch wohl im Gewissen zur Abbitte verpflichtet? Ungerechte Strafen sind in der Schule viel schlimmer als im elterlichen Hause, weil das Haus durch die auffälligen und stündlich gespendeten Wohlthaten das Unrecht leichter vergessen macht. Ungerecht wird die Strafe auch dann, wenn der Lehrer sogenannte Lieblinge hat, die er milder beurteilt als die übrigen Kinder. Damit die Forderung der Gerechtigkeit sich erfülle, sind schwerere Strafgrade nur nach reiflicher Erwägung der That und ihrer Umstände zu verhängen. Insbesondere ist die Ursache der schuldbaren Handlung zu erforschen, die Gesinnung und der Einsichtsgrad des Kindes zu erwägen, sein bisheriges Verhalten in Betracht zu ziehen. Der Erzieher muß also darüber im reinen sein, ob das Kind überhaupt gefehlt hat, ob es gefehlt hat aus eigenem Antriebe, ob es den Fehler mit ruhiger Überlegung oder in augenblicklicher Erregung begangen hat. — Das Verhör finde unter vier Augen statt. Die Zeugschaft der Mitschüler werde nur im Notfalle in Anspruch genommen; denn man zieht durch die Zeugnisgebung in der Schule leicht die Rachsucht und das Denunciantentum groß.

2. Die Strafe erscheine womöglich als natürliche Folge der Verfehlung. Der Schwatzhafte werde abgesondert, der Säumige muß das Versäumte außerhalb der Schulzeit nachholen, der Tierquäler fühle körperlichen Schmerz. Die künstliche Strafe unterbleibt, wenn die natürlichen schlimmen Folgen der strafbaren Handlung schon eingetreten sind.

3. Die Strafe sei der Individualität des Kindes angemessen. Kränkliche, schwächliche Kinder schlägt man nicht; das schüchterne Kind muß milder behandelt werden als das dreiste und selbstbewußte.

4. Strafen, welche das Ehrgefühl abstumpfen (rohe Schimpfworte, Schläge bei öffentlicher Prüfung), Strafen, welche dem Kinde den Unterricht entziehen und seine Gesundheit schädigen, sind unzulässig.

Die Anwendung einzelner Strafarten und ihre Stufenfolge:

1) Der strafende Blick. Dieser paßt für kleinere Vergehen, für eine Unart, für die momentane Unaufmerksamkeit und eignet sich ganz besonders für reifere Schüler.

2) Das strafende Wort. a) Die Ermahnung. Ermahnungen sind Zusprüche, Vorstellungen, an Herz und Verstand der Kinder gerichtet, um sie zur Bethätigung des Guten und zur Meidung des Bösen aufzumuntern. Sie können sowohl vor als nach begangenen Fehlern ausgesprochen werden und sind daher nicht bloß heilender, sondern auch vorbauender Art. Die Ermahnung ist je nachdem sie wegen eines ernsten oder minderwichtigen Gegenstandes, einem einzelnen Schüler, oder der ganzen Klasse erteilt, unter vier Augen oder öffentlich ausgesprochen wird, in ernster oder milder Form zu geben. Sie ist nur dann am Platze, wenn die Gemütsstimmung des Kindes den beabsichtigten Erfolg erwarten läßt. Sie darf nicht allzuhäufig angewendet werden, weil sie dadurch schließlich wirkungslos würde. b) Der Tadel (Verweis) ist der Ausdruck der Mißbilligung einer Handlung. Der Tadel sei kurz. Nur keine Strafpredigt! Man klage nicht über die Verdorbenheit des Kindes. Man sage im Ärger den Kindern nicht voraus, daß sie Taugenichtse, Tagediebe werden würden, die im Zuchthause enden. Müßte das Kind, wenn derlei Prophezeihungen Eindruck machen würden, nicht allen Glauben an sich ver-

lieren? Man nehme das Mitleid der Kinder nicht in Anspruch, insbesondere hüte man sich, ihnen zu sagen, daß sie ihrem guten Lehrer durch ihr schlechtes Betragen so viel Ärger und Verdruß machen. Der Schwache respektiert nur den Starken. Man enthalte sich der Schimpfworte und des Spottes und verhindere das Gelächter der Mitschüler. Schimpfworte und Spott erbittern; sie lassen die Strafe als einen Akt der Lieblosigkeit oder der Rache erscheinen und geben ein schlimmes Beispiel. Man lege die Fehler des Einzelnen nicht summarisch der ganzen Klasse zur Last, sonst verletzt man den Unschuldigen und ruft Zweifel über des Lehrers Gerechtigkeit und Scharfblick wach. c) Die Warnung macht das Kind aufmerksam, daß ihm eine unstatthafte Handlung bezw. die Wiederholung derselben einen Schaden bringen werde. Man bemesse die Warnungen nach der subjektiven Fassungskraft und der Gemütsstimmung des Kindes, hüte sich vor Übertreibung und vor Erteilung solcher Warnungen, durch welche die Neugierde und Lüsternheit der Kinder gereizt oder dieselben auf Dinge hingeleitet würden, von denen sie bisher glücklicherweise noch nichts wußten. Man warne im väterlichen Tone und mit kluger Benützung der Umstände; insbesondere knüpfe man die Warnung, wenn sie vorbauender Art ist, an Thatsachen oder packende Erzählungen. Allzuhäufiges Warnen macht die Warnung schließlich unwirksam. d) Die Drohung kündigt den Eintritt der Thatstrafe an. Man berücksichtige auch beim Drohen die individuelle Empfänglichkeit des Kindes, drohe nichts an, was man nicht erfüllen kann, und vollziehe die Strafe folgerecht und unnachsichtlich, sobald das Betragen des Schülers dazu Veranlassung gibt.

3. Thätliche Strafen. Das Heraussstehen vor die Schulbank ist eine natürliche Strafe für schwatzhafte, mutwillige, unaufmerksame Kinder. Dem Herausstehen dürfte das Stehen an die Hinterwand oder in eine Ecke des Schulzimmers vorzuziehen sein, weil der Straffällige hiebei die Mitschüler nicht stören kann und ihnen die Aussicht auf die Schultafel nicht benimmt. Das Hinausstehenlassen vor die Thüre ist verwerflich, weil man das Kind seiner Aufsicht entrückt, ihm den Unterricht entzieht und es vielleicht auch der Kälte aussetzt. Das Knienlassen zur Strafe ist nicht zu empfehlen, weil es dem Kinde das Knien als etwas Verächtliches erscheinen läßt. Völlig unzulässig ist das Knienlassen auf kantige Gegenstände. Das Absondern eines Kindes von den übrigen Schülern ist bei Unverträglichkeit, Unreinlichkeit 2c. angezeigt. Das Heruntersetzen ist die unvermeidliche Folge fortdauernden Unfleißes und der dadurch bedingten ungenügenden Kenntnisse. Das Nachsitzen mit Strafarbeit ist gleichfalls gegen den Unfleiß anzuwenden. Die Beaufsichtigung der eingesperrten Schüler ist unbedingt notwendig. Das Einsperren an dunkle Orte kann sehr leicht Nachteile für die Gesundheit der Kinder haben. Die Entziehung des Mittagsmahles ist insoferne eine Strafe zweifelhaften Wertes, als die Aufmerksamkeit des in dieser Weise gestraften Kindes für den Nachmittag verloren ist. Bei schwächlichen Kindern darf diese Strafe überhaupt nicht angewendet werden. Glücklich jene Schule, welche in der Strafskala nicht weiter greifen muß.

Die körperliche Züchtigung als Erziehungsstrafe.

„Nur die Liebe kann mit Erfolg strafen."

Körperliche Strafen alterieren das Nervensystem des gestraften Kindes; sie bringen den Lehrer in die Gefahr, sonstwie einen unberechtigten Eingriff in die Gesundheit des Kindes zu machen, denn sittlicher Ernst und Leidenschaft

reichen sich bei Erteilung der körperlichen Strafe die Hand; häufig angewendete körperliche Züchtigungen entfremden die Schule dem elterlichen Hause; viele Lehrer haben durch Ausübung des Züchtigungsrechtes sich ihre Stellung erschwert, sich in der Gemeinde unmöglich gemacht oder die Überschreitung des Strafmaßes mit Disziplinarstrafen oder Gefängnis büßen müssen; es ist daher zu wünschen, daß die körperliche Züchtigung aus der Reihe der Erziehungsstrafen verschwinde. Die Beseitigung derselben ist jedoch nicht überall möglich. Das bestätigt 1) die tägliche Erfahrung. Es gibt zwar Kinder, welche zeitlebens keinen Streich erhalten haben, Familien, in denen die körperliche Züchtigung zu den größten Seltenheiten gehört, Schulen, in denen wochen-, ja monatelang die Rute im Schranke ruht. Allein dies sind nur Ausnahmen. Dagegen ist es Regel, daß die öffentliche Schule auch von verzogenen und ungezogenen Kindern besucht wird, die sich gegen das Zuchtwort unempfindlich zeigen und nur durch körperlichen Schmerz zur Besinnung gebracht werden können.

2. In der Geschichte der Pädagogik begegnen wir zwei sich direkt gegenüberstehenden Ansichten. Die erste ist vertreten durch die gewaltthätige Erziehung, welche die körperliche Züchtigung als das alleinige und allein wirksame Erziehungsmittel preist. Über diese Erziehungsweise ist der Stab gebrochen: es ist allgemein anerkannt, daß sie, sowohl was die Art als auch den Grad und die Häufigkeit der körperlichen Strafe betrifft, viel zu weit gegangen ist. Der gewaltthätigen Erziehung gegenüber steht die philanthropistische, welche die körperliche Züchtigung ganz verwirft. Ihre Hauptvertreter sind Locke und Rousseau. Die Philanthropisten, welche die extreme Ansicht Lockes und Rousseaus vertraten, waren in der Praxis genötigt, Strafen anzuwenden, die gegen die Rute Peinigungsmittel sind. So hat z. B. der Menschenfreund Bahrdt unter seiner Strafskala: Gefängnis bis zur Einsperrung bei Nacht; die Geige, ein Holzstück, das um Hals und Hände gelegt wird; den Bann oder den Ausschluß von der Gemeinschaft der Schüler auf drei und mehr Tage und die Ausweisung, wenn die vorangegangenen Besserungsmittel erfolglos waren. Dagegen erkennen die meisten der praktischen Pädagogen die Berechtigung der Zuchtrute als letztes Besserungsmittel an, unter ihnen der liebreiche Comenius und Francke, der Reformator der Disziplin. Somit spricht auch die Geschichte der Pädagogik für die Unentbehrlichkeit der körperlichen Züchtigung als Erziehungsstrafe.

3. Die hl. Schrift weist deutlich genug auf die Berechtigung der körperlichen Strafe als Erziehungsmittel hin. „Entziehe dem Kinde die Züchtigung nicht; schlägst du es mit der Rute, so wird es nicht gleich davon sterben, und du wirst seine Seele von der Hölle retten.“

Selbstverständlich soll nicht jener rohen Strafweise das Wort geredet sein, welche nur den Stock kennt und denselben täglich, ja stündlich zur Anwendung bringt. Das Bestreben des Lehrers muß vielmehr auf die Einschränkung der körperlichen Strafe und auf die Verhütung ihrer mißbräuchlichen Anwendung gerichtet sein. Zunächst wird dies erreicht, a) wenn der Lehrer an sich selbst Zucht übt, indem er sich ernstlichst bemüht, der bösen Neigung und Leidenschaft Herr zu werden; wenn er seine Launen, seine trübe, reizbare Stimmung bekämpft. Das zu thun, ist er den Eltern und Kindern schuldig. Indem die Eltern ihr Kind dem Lehrer zuführen, bringen sie ihm ihr Teuerstes, was sie besitzen, in der Erwartung, daß der Lehrer dasselbe mit väterlicher Liebe behandle. Erwäge er doch, daß viele von den Kleinen, die zu seinen Füßen sitzen, täglich

oft stundenweit, bei Wind und Wetter zu ihm kommen und an Stelle des Mittagsmahles mit einem Stück schwarzen Brotes sich begnügen! Wie paßt ein rauhes Stockregiment zu solcher Opferwilligkeit! b) Wenn der Lehrer seine eigenen Pflichten treu erfüllt, wird er vielen Verfehlungen der Kinder vorbeugen. Ist der Lehrer wachsam, ist er der erste und letzte in der Schule, erhält er die Schüler in angemessener Thätigkeit, bereitet er sich auf den Unterricht täglich vor, bespricht er mit den Schülern die zu fertigenden Aufgaben: dann finden die Schüler zur Verübung von Unfug und mutwilligen Streichen nicht Zeit und Gelegenheit; die Anlässe zu schlechter Arbeit und zu Betrügereien fallen weg, und der Lehrer bleibt so von mancher Aufregung bewahrt, welche ihm sonst den Stock in die Hand drückt. c) Es ist von übel, wenn der Lehrer die Fehler des Kindes immer von ihrer schlimmsten Seite ansieht, wenn er in den Äußerungen kindlicher Lebhaftigkeit, in der Schwäche und dem Unvermögen der Kinder Leichtsinn und bösen Willen sucht und zur Rute greift, wo mildere Strafmittel genügen. d) Viele Strafen werden veranlaßt, weil der Lehrer in seinen Forderungen nicht das richtige Maß hält und die Umstände nicht genügend berücksichtigt. Wie oft regnet es bei Durchsicht der Arbeiten Schläge, die der Lehrer selbst verschuldet hat!

Die körperliche Züchtigung darf nicht angewendet werden an kränklichen, schwächlichen, krüppelhaften Kindern; nicht bei Unbeholfenheit, Schwerfälligkeit, Ungeschicklichkeit; nicht bei bloßer Zerstreutheit, Unachtsamkeit, Flatterhaftigkeit; nicht wegen Tändelns, Schwätzens und ähnlicher Kindereien; nicht wegen mangelhafter Leistungen; denn in all diesen Fällen ist das Anhalten zum Rechtthun das richtige und wirksame Mittel. Dagegen ist die körperliche Züchtigung zulässig für Vergehen, *welche sich als Äußerung roher Gemütsart und bösartiger Gesinnung* darstellen, insbesondere für Tierquälerei, mutwillige Sachbeschädigung (Zerstörung von Kulturgewächsen, Beschädigung an Häusern, Geräten ꝛc.), für freches Benehmen, für Schamlosigkeit jeder Art, für Veräußerung der Schuleffekten, für Diebstahl und hartnäckiges Leugnen, für Mißachtung der Vorgesetzten, für den Mißbrauch der Körperkraft an Mitschülern u. dgl.

Ist der Lehrer zur Erteilung einer körperlichen Strafe gezwungen, so werde dieselbe 1) *väterlich* vollzogen, vorsichtig, mäßig, mit *sittlichem Ernste und gerechter Entrüstung*, aber ohne Leidenschaft. Im Zorne thut man dem Kinde leicht zu wehe. Auch lasse man es den Schülern merken, wie sehr dem Lehrer die Anwendung dieses äußersten Mittels zuwider ist. 2) Jede Körperstrafe halte sich genau innerhalb der gesetzlichen Bestimmungen. Mit Rücksicht auf die möglichen Anklagen ist dieselbe immer im Klassenbuche zu verzeichnen mit Angabe der Ursache, der Strafweise und des Strafinstruments. 3) Damit der Schulunterricht nicht unterbrochen und gestört werde, ist die Züchtigung erst nach Beendigung desselben vorzunehmen und zwar womöglich in Gegenwart des Lokalschulinspektors, in Gegenwart der Schüler nur dann, wenn sie von der Verfehlung bereits wissen. 4) „Bei Mädchen soll die körperliche Züchtigung möglichst ganz unterbleiben, einmal weil bei ihnen Ausbrüche der Roheit oder frechen Trotzes weniger zu befürchten sind, dann aber auch, weil durch ein solches Vergreifen an ihrem Körper das Gefühl der Unverletztheit ihres Leibes verloren geht, das ihnen im späteren Leben so wichtig ist.“ (Kellner.) 5) Mit Verhängung schwerer Strafgrade sind immer Belehrungen über die Abscheulichkeit der strafbaren Handlung und eindringliche Ermahnungen zu ver-

binden. 6) Unzulässige körperliche Strafen sind: das Zerren an den Haaren und Ohren, Schläge auf den Kopf oder in das Gesicht, Schläge auf die Fingerspitzen, Schläge mit der Faust, Niederstoßen auf die Sitzbank, Aufstoßen des Kopfes auf das Pult, Aneinanderstoßen der Köpfe zweier Schüler ꝛc. Diese und ähnliche Strafen tragen das Gepräge der Roheit an sich; sie sind ein Hohn auf die Würde des Erziehers und auf die Würde des Kindes. Wer solche Strafen anwendet, von dem ist der Geist der väterlichen Liebe gewichen; er ist zum Zuchtmeister herabgesunken. Man vergesse doch nicht, wie leicht Schläge auf den Kopf Taubheit, Gehirnerschütterungen zur Folge haben; wie leicht es geschehen kann, daß das Kind bei einer Ohrfeige sich den Griffel, die Feder ins Auge stößt und sein Auge verliert!

Belohnungen und Strafen sind künstliche Erziehungsmittel. Bei ihrer Anwendung liegt die Gefahr nahe, daß das Kind das Gute thue der Belohnung halber, also aus Egoismus, daß es das Böse meide aus Furcht. Das Streben des Erziehers muß deshalb darauf gerichtet sein, durch die Pflege wahrer Religiosität Belohnungen und Strafen so viel als möglich überflüssig zu machen. Insbesondere muß dem Kinde das Bewußtsein erhalten bleiben, es müsse das Gute thun, das Böse meiden aus Liebe zu Gott, es bedürfe dazu der göttlichen Gnade. Gottes Gnade und Erbarmung auf sich herabzurufen, betet das Kind. Ein Kind, das wahr und gerne betet, ist immer auch den Einflüssen der Erziehung zugänglich, und es bedarf in seiner Schwäche wohl des Zuspruchs und der Mahnung, aber ganz gewiß nicht der körperlichen Züchtigung.

Eine empfehlenswerte Schrift: Sachse, Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, Paderborn, Schöningh.

III. Das Kind.

Die geistigen Fähigkeiten des Kindes und ihre erziehliche Behandlung in der Volksschule.

Das Erkenntnisvermögen und dessen Bildung.

1. Die Sinne. Die sinnliche Vorstellung (Anschauung). Die Bildung der Sinne und des Anschauungsvermögens.

Der Mensch ist die lebendige Einheit von Leib und Seele. Der Leib, ein Teil der Außenwelt, steht zu der Seele in engster Beziehung, so daß er auf die Seele und diese auf den Leib wirkt. Die Fähigkeit der Seele, mittelst besonderer leiblicher Organe auf sich wirken zu lassen, heißt Sinn, das Organ selbst — Sinnesorgan. Nach dem Baue dieser Organe und der Eigenart äußerer Einwirkungen (Reize), für welche jedes einzelne derselben empfänglich ist, unterscheidet man 5 Sinne: Gesicht, Gehör, Getast (Tastsinn), Geruch und Geschmack. Jedes Sinnesorgan besteht aus dem äußeren (peripherischen) Vorbau (Auge, Ohr), welcher für die Aufnahme besonderer Reize eingerichtet ist, und aus dem Sinnesnerv, welcher mit dem Zentralorgan der Seelenthätigkeit, dem Gehirn, in Verbindung steht. Der peripherische Vorbau ist mehr oder weniger kompliziert eingerichtet; darnach unterscheiden sich die Sinne in höhere (Gesicht und Gehör) und niedere (Getast, Geruch und Geschmack). Den kunstvollsten Bau hat das Auge und nächst diesem das Ohr, daher im Reiche des Sichtbaren und Hörbaren der Menschengeist sich am weitesten bildet.

Durch die Sinne zieht, bildlich ausgedrückt, die Außenwelt in die Seele ein und wird von dieser in eine innere, geistige Welt umgestaltet.

Die Grundlage dieser Entwicklung ist die Empfindung. Diese entsteht durch das Zusammentreffen äußerer Reize (Nervenerregungen) mit der Seelenthätigkeit.

Eine Empfindung kann nur unter folgenden Bedingungen zustande kommen.

1. Äußere Objekte müssen auf das Sinnesorgan wirken, die Lichtwellen müssen ins Auge, die Schallwellen ins Ohr dringen 2c., und diese Einwirkung muß in einer dem Organe angemessenen Stärke und Dauer erfolgen. Leises Sprechen versteht man schwer; der flüchtige Anblick eines Gegenstandes erzeugt in der Seele ein undeutliches Bild; zu starkes Licht blendet, übermäßiger Schall betäubt.

2. Die Nervenerregung muß in ununterbrochener Leitung sich zum Gehirn fortpflanzen und auch dieses in Erregungszustand versetzen. Das setzt die Integrität der Sinnesorgane voraus. Blinden fehlen Licht- und Farbenempfindungen; wessen Trommelfell zersprungen ist, der hört auf dem verletzten Ohre nicht; mit verbrannter Zunge schmeckt man schlecht; erfrorene Finger sind nicht zum Tasten geeignet; bei Schnupfen versagt der Geruchssinn den Dienst.

3. Die Gehirnerregung muß in eine Empfindung umgesetzt werden, die Seele also den äußeren Reizen entgegenkommen. Ohne diese Zuwendung — Aufmerksamkeit — gibt es keine Empfindung. Der Soldat merkt im Gewühle der Schlacht, wobei sich seine ganze Aufmerksamkeit auf die äußeren Vorgänge richtet, nicht immer sogleich, daß er verwundet ist. Ins Spiel, ins Studium vertieft, hören und sehen wir oft nicht, was sich in unserer nächsten Umgebung zuträgt. (Archimedes.) Im Schlafe, in der Ohnmacht fehlen (bewußte) Empfindungen.

In Entstehung der Empfindung lassen sich drei Stadien unterscheiden: Ein physischer Vorgang — die äußere Erscheinung, welche den Sinnesnerv reizt; ein physiologischer Vorgang — die Erregung des Sinnesnerven und die Fortpflanzung dieser Erregung zur Arbeitsstätte der Seele, dem Gehirn; endlich ein geheimnisvoller, psychischer Vorgang — die Umsetzung der Gehirnerregung in einen bewußten Zustand der Seele, in die Empfindung.

Die Empfindung ist ein bewußter Zustand der Seele, welcher dadurch entsteht, daß ein äußerer Reiz das periphere Ende eines sensitiven Nerven in Erregungszustand setzt, welcher sich bis zum Zentralorgan des Nervensystems, dem Gehirn, fortpflanzt.

Die Empfindung ist kein von anfang an fertiger Zustand, welcher sich etwa von den Dingen der Außenwelt ablöst und durch die Sinne, wie durch Pforten, in die Seele einzieht; sie ist vielmehr das Facit jener äußeren Vorgänge und dieses Facit wird durch diese Vorgänge lediglich vorbereitet. Die Anreize, welche die Sinne von der Außenwelt erhalten, sind Bewegungsprozesse (Äther-, Luftschwingungen 2c.), und diese Bewegungsprozesse tragen die Empfindung nicht schon in sich. Diese entsteht vielmehr erst in der Seele; sie ist daher ein rein psychisches Gebilde.

Wir hören den Gesang der Vögel, fühlen den Granit als rauh, das Eis als kalt, sehen das Abendrot. Die Empfindungen lösen sich also gegenseitig ab. Dabei werden wir uns bewußt, daß jede Empfindung einen ihr eigentümlichen Inhalt hat. Blau klingt nicht, schwarz schmeckt nicht. Jede Empfindung hat eine bestimmte Qualität.

Wir unterscheiden bei dem gleichen Tone eines Musikinstrumentes ein Forte und Piano, das Licht kann grell und matt sein. Wir erkennen an den Empfindungen also auch Stärkeunterschiede, die Intensität.

Die geräuschvolle Arbeit eines Sägewerks berührt uns unangenehm. Im gut geheizten Zimmer fühlen wir uns behaglich. Das monotone Quaken der Frösche fällt uns lästig. Die Empfindungen erscheinen uns als angenehm oder unangenehm, was wir als Ton der Empfindung bezeichnen. Hier ist das Gebiet, in welchem sich Empfindungen und Gefühle berühren. Wir sagen deshalb, ich fühle den Schmerz, nicht, ich empfinde ihn.

Wenn auch die Empfindung eine rein psychische Erscheinung ist, so ist sie doch nicht unabhängig von den äußeren Anreizen. Es steht nicht im Belieben der Seele, ob sie auf einen solchen Anreiz mit einer Empfindung antworten will oder nicht, sondern sie muß. Ebenso liegt es nicht in ihrer Willkür, mit welcher Empfindung sie auf die äußeren Anregungen antworten will, sondern die Qualität, der Inhalt, die Stärke und Dauer der Empfindung ist von der Art der Erregung abhängig. Auf eine Gehörserregung kann z. B. keine Geschmacksempfindung folgen und die Gesichtserregung a (Vogel) kann die Gesichtsempfindung b (Baum) nicht zum Schlußgliede des ganzen Vorganges haben.

Der Neugeborne empfindet das Licht, hört die Stimme der Mutter; aber er reflektirt über diese Reize nicht. Im Laufe der geistigen Entwicklung lernt sich die Seele von ihrem Inhalte unterscheiden; sie erkennt daher die Empfindungen, welche ihr eigentümlich sind, als etwas von außen Gegebenes und verlegt sie in das bei Erzeugung der Empfindung thätige Organ, also die Gesichtsempfindung in das Auge, die Gehörsempfindung in das Ohr (Lokalisation der Empfindung); sie bezieht die Empfindungen auch auf jenes Objekt, von dem der Reiz ausgeht, auf das Bild, auf das klingende Instrument (Projektion der Empfindung). Empfindungen solcher Art werden Wahrnehmungen genannt.

Die Wahrnehmung dauert nur so lange, als das äußere Objekt auf die Sinne wirkt. Die Seele weiß aber den durch die Wahrnehmung gewonnenen Eindruck festzuhalten, so daß sie sich denselben wieder vergegenwärtigen kann, nachdem der die Wahrnehmung veranlassende Reiz zu wirken aufgehört hat. Wir können das geistige Bild unseres Vaters, unserer Mutter in uns zurückrufen, wenn sie auch gerade nicht gegenwärtig oder schon im Jenseits sind; wir können uns eine Melodie vergegenwärtigen, ohne daß wir sie gerade hören. Eine Vorstellung ist demnach die ohne äußere Einwirkungen erfolgende Wiedervergegenwärtigung eines früher empfundenen (wahrgenommenen) Eindruckes. Die Fähigkeit der Seele sich Vorstellungen zu bilden, heißt Vorstellungsvermögen.

Einmal entstanden, ist die Vorstellung von äußeren Objekten völlig unabhängig, und sie kann so lange dauern, als das Individuum besteht, wie die Thatsache zeigt, daß der Greis noch an Jugenderlebnisse sich erinnert. Die Vorstellung kommt ihrem Inhalte nach stets mit der ihr zugrunde liegenden Wahrnehmung überein, so daß nichts in ihr ist, was nicht in der Wahrnehmung gegeben war.

Wie bei der Empfindung, so haben wir auch bei der Vorstellung zu unterscheiden 1) die sich stets gleichbleibende vorstellende Thätigkeit der Seele und 2) den bei jeder Vorstellung verschiedenen Vorstellungs-Inhalt.

An dem Inhalte der Vorstellungen unterscheiden wir (wie bei den Empfindungen) 1) die Qualität. Die Vorstellung „rot" ist anders geartet als die Vorstellung vom Pfiff einer Lokomotive; 2) den Umfang. Die Vorstellung blau ist einfacher als die Vorstellung eines Gemäldes, die Vorstellung eines Tones einfacher als die Vorstellung einer Melodie; 3) die Klarheit. Bei einfachen Vorstellungen kann von Klarheitsgraden nicht die Rede sein. Wir haben entweder die Vorstellung „schwarz" klar, oder wir haben sie gar nicht. Klarheitsgrade kommen nur bei zusammengesetzten Vorstellungen in Betracht. Die Vorstellung ist dann unklar, wenn wesentliche Vorstellungselemente fehlen.

Die Reize, welche unsere Sinnesorgane treffen, sind an und für sich etwas Einfaches; doch wirken sie niemals einzeln, sondern immer als Gesamtheit, und zwar auf einen oder mehrere Sinne zugleich. (Der Apfel erscheint dem Auge als rund, rotbackig, gestielt, dem Geschmack als süß oder säuerlich, dem Gefühle als glatt oder rauh.) Soll die Vorstellung mit ihrem Urbilde in der Außenwelt übereinstimmen, ist die genaue Auffassung dieses Urbildes in allen seinen erkennbaren Teilen und Merkmalen erforderlich, was ein absichtliches (aufmerksames), planmäßiges Beobachten oder Betrachten der Objekte, ein längeres Verweilen bei denselben voraussetzt. Das durch solche Thätigkeit gewonnene, inhaltsreiche, klare Gesamtbild eines äußeren Dinges nennt man Anschauung — Anschauung deshalb, weil in ihm zumeist die Gesichtsvorstellungen (Teile, Farbe, Form) überwiegen, bezw. das Zentrum bilden, an welches sich die wenigen Vorstellungen, welche die übrigen Sinne liefern, anschließen. Nur die zur Anschauung erhobene Vorstellung hat für die Geistesbildung Wert.

Die Übung und Pflege der Sinne im allgemeinen.

Alle intellektuellen Entwickelungen haben ihre Grundlage in der Sinnesthätigkeit. Die Sinne sind, bildlich ausgedrückt, die Thore, durch welche die Außenwelt in die Seele einzieht und aus welcher sich die innere Welt des Geistes erhebt. Und versagt ein Sinn den Dienst, so bleibt die Seele in der Sphäre dieses Sinnes leer und unentwickelt. Daraus erhellt die Wichtigkeit der Sinnesbildung. Nicht minder bedeutungsvoll ist die Thatsache, daß die Leistungsfähigkeit der Sinne auf eine hohe Stufe gebracht werden kann, wie das der außerordentlich feine Tastsinn Blinder, das Auge des Malers, das Gehör des Musikers erkennen lassen. Je geschickter die Sinne zur Aufnahme der ihnen zukömmlichen Reize sind, desto leichter erhebt sich der Mensch auf höhere Stufen der Erkenntnis. Wenn aber von der Bildung der Sinnesorgane die Rede ist, muß man das Mißverständnis fernehalten, als ob man es mit einem Stärken oder Schärfen des leiblichen Organs zu thun hätte. Dieses läßt sich nicht stärken, wohl aber üben. Wer z. B. schwache Augen hat, wird diese durch Sehübungen nicht verbessern; jedoch kann das Auge befähigt werden, Distanzen zu messen, feine Unterschiede an den Objekten zu erkennen 2c. Die Thätigkeit der Erziehung erstreckt sich also auf die Fähigmachung des Organes für die verschiedenen Richtungen seiner natürlichen Aufgabe. Und diese liegt vorherrschend auf geistigem Gebiete: im schnellen, richtigen und sicheren Auffassen eines zusammengesetzten Ganzen. Die Bildung der Sinne darf daher nicht auf die erste Jugendzeit und auf die Elementarstufe des Unterrichts sich beschränken, sondern muß sich durch das Schulleben fortsetzen, namentlich in

jenen Disziplinen, welche die Sinne zu besonderer Thätigkeit herausfordern, wie die Formenlehre, Naturkunde, Geographie, das Zeichnen. Dagegen findet das leibliche Organ in der Erziehung seine Berücksichtigung durch die Pflege, welche seine naturgemäße Entwicklung zu unterstützen und es vor Schädigung zu bewahren hat.

Anfangs ist die Sinnesthätigkeit des Kindes noch sehr unvollkommen. Wie aber die Muskelkraft des Kindes durch Übung nach und nach erstarkt, so daß es sitzen, gehen, klettern kann, wie das Kind durch Übung nach und nach die sämtlichen Bewegungen erlernt, deren der menschliche Körper fähig ist; wie das Kind succefsive den Körper in seine Gewalt bekommt: so ist es auch bei den Sinnen. Wie man es nun für unvernünftig hält, das Kind auf die Dauer in ein Wickelkissen einzupressen, so daß ihm die Gelegenheit zur freien Bewegung seiner Gliedmaßen benommen ist, so wäre es auch unklug, ihm die Gelegenheit zur Sinnesbildung zu verkümmern. Vielmehr muß dem Kinde frühzeitig Gelegenheit zur Bethätigung seiner Sinne gegeben werden. Künstliche Mittel sind hiezu ebensowenig erforderlich wie zur Erlernung der Körperbewegungen systematische Leibesübungen vonnöten sind. Die Natur selbst läßt dem Kinde das Geeignete thun; die in ihm liegenden Triebe fordern es zu beständiger Sinnesthätigkeit auf, solange es wach ist. Und das, was in den ersten Lebensjahren den Sinnen des Kindes sich von selbst darbietet, ist ausreichend, um diese in angemessener Thätigkeit zu erhalten. „Das Kind findet sich ohne besondere erziehliche Einwirkungen bald in der Außenwelt zurecht, lernt die Dinge gebrauchen, macht sie zum Gegenstande seiner Urteile und Schlüsse, eben weil es in zivilisierter Gesellschaft und in einer bereits bearbeiteten Natur lebt, in welcher eine große Summe von Gedanken niedergelegt ist“ (Waitz). Was also die Erziehung zur Sinnesübung in den ersten Lebensjahren thun kann, ist zunächst die Eröffnung eines angemessenen Anschauungskreises. Wenn aber das Kind anfängt zu sprechen, ist es auch notwendig, sich mit ihm zu unterhalten, ihm die Dinge, deren Teile, Form, Farbe, Größe, Gebrauch rc. zu benennen.

Eine angemessene Abwechselung und Mannigfaltigkeit wird durch das Spiel in die Thätigkeit des Kindes gebracht. Es bietet dem Kinde nicht bloß Gelegenheit zur Übung seiner Sinne und Glieder, sondern gibt auch seinem Thätigkeitstriebe Nahrung, wodurch dasselbe einerseits vor schädlichen Hantierungen bewahrt, anderseits sein Interesse für geregelte Beschäftigungsweisen erregt und die Gewöhnung zu einer geordneten Thätigkeit angebahnt werden kann.

Wird die Sinnesbildung Gegenstand positiver erziehlicher Einwirkungen, dann ist sorgfältig darüber zu wachen, daß die Reize in der dem Organe angemessenen Stärke auf die Sinne wirken, daß sie also weder zu schwach, noch zu stark sind. Zu schwache Reize affizieren die Sinnesorgane nicht genügend und erzeugen nur undeutliche, verschwommene Vorstellungen; zu starke Reize dagegen erschöpfen das Organ, greifen es an, blenden, betäuben.

Bildung und Pflege der Sinnesorgane im besonderen.

1. Die Pflege des Zentralorgans.

Unter den Sinnesorganen verdienen das Auge und das Ohr als Organe der höheren Sinne und das Zentralorgan der Sinne, das Gehirn, die besondere Aufmerksamkeit der Erziehung. Weil das Gehirn in den ersten Lebensjahren

noch sehr weich und von Ernährungsflüssigkeit durchdrungen ist; weil es erst um die Zeit des Zahnwechsels neben der vollen äußeren Ausdehnung eine größere Konsistenz erreicht: so hat das Übermaß in Stärke und Dauer der Erregung desselben leicht bedenkliche Folgen. Selbst Kindswärterinnen scheinen dies zu ahnen, denn nicht selten hört man sie von einem (frühreifen) Kinde sagen: „Das Kind wird nicht alt, es ist zu gescheid." Der Erzieher aber ziehe daraus die Lehre, daß ein geregelter, energischer Unterricht vor zurückgelegtem sechstem Lebensjahre nicht beginnen kann. Der Unterricht darf bei Anfängern 5, und bei älteren Schülern 6 Stunden täglich (einschließlich der Hausaufgaben) nicht übersteigen. (Eine achtstündige geistige Arbeit ist die durchschnittliche Tagesleistung des Mannes.) Die Aufmerksamkeit des Kindes darf in den ersten 3 Schuljahren niemals länger als $1/_2$ Stunde ununterbrochen in Anspruch genommen werden. Zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden sind Pausen von mindestens 5—10 Minuten erforderlich; auch ist für einen geeigneten Wechsel zwischen schwächeren und stärkeren Graden der Anspannung Sorge zu tragen.

Wie jedes andere leibliche Organ, so bedarf auch das Gehirn der Ruhe. Periodisch wiederkehrende, längere Ruhe genießt es im Schlafe. Da aber nur ein fester, tiefer Schlaf erfrischend wirkt, muß vor dem Schlafengehen alles vermieden werden, was diesen beeinträchtigen kann. Gestört wird er durch jede körperliche und geistige Aufregung hart vor dem Schlafengehen. Das allmähliche Eintreten des Schlafes, das Ruhebedürfnis kündigt sich nämlich an durch ein Sinken der geistigen und der willkürlichen körperlichen Thätigkeiten. Wird aber dieser natürliche Prozeß gestört und die bereits erlahmende Kraft zu erneuter Thätigkeit aufgeregt, dann wird der Schlaf leise, unruhig, unterbrochen, von beängstigenden Träumen durchzogen, und man erwacht nicht gestärkt, sondern ermüdet. Das Kind soll daher seine Hausaufgaben nicht kurz vor dem Schlafengehen anfertigen. Nicht minder wichtig für die Entwickelung des Gehirns wie des Gesamtorganismus ist eine naturgemäße Ernährung. Weil im Jugendalter nicht bloß die verbrauchten Körperstoffe zu ersetzen sind, welche der in diesem Alter überaus lebhafte Regenerationsprozeß ausscheidet, sondern der Körper zugleich im Ausbau begriffen ist, so bedarf das Kind verhältnismäßig reichlicherer Nahrung als die Erwachsenen. Maß und Zeit in der Nahrungsaufnahme zeigt am sichersten den Appetit an, als die natürliche Äußerung des Triebes; doch wirkt Enthaltsamkeit in der Befriedigung weniger schädlich als das Zuoft und Zuviel. Direkt können Schädlichkeiten durch den Genuß schwer verdaulicher Speisen herbeigeführt werden, und nicht selten sind entzündliche Zustände des Gehirns auf Diätfehler zurückzuführen. Dem Lehrer erwächst hieraus eine über die Schule hinausgehende Aufgabe: er wird durch geeignete Belehrung auf die Eltern einzuwirken versuchen und namentlich die Verabreichung von Branntwein an die Kinder mit seinem ganzen Einflusse bekämpfen. Endlich ist das Gehirn auch vor nachteiligen mechanischen Einwirkungen, vor heftigem Stoß und Druck zu bewahren. Das Fallen der Kinder, wenn sie gehen lernen und durch die vorgestreckten Hände die Kraft des Falles mindern, hat selten schlimme Folgen; dagegen ist das Fallen auf den Hinterkopf, das Herunterfallen, das Schlagen auf den Kopf sehr oft die Ursache von Gehirnerschütterungen.

2. Die Bildung und Pflege des Gesichtssinnes.

1. Bildung. In der früheren Jugend muß dem Kinde Gelegenheit gegeben werden, Formen, Farben, Entfernungen, Dimensionen zu unterscheiden, um das

Auge immer mehr zu Auffassung und Schätzung der Verhältnisse im Raume zu befähigen. Die bloße Wahrnehmung der einzelnen Verhältnisse und Objekte genügt aber nicht; das Kind muß die Objekte anschauen, und es muß zum Anschauen angeleitet werden. Dadurch werden die Vorstellungen inhaltsreich, frisch und lebendig, und zugleich wird das Kind an intensive geistige Arbeit gewöhnt. Im Alter der Schulpflicht bietet namentlich der naturgeschichtliche Unterricht eine vortreffliche Gesichtsübung und zwar sowohl durch die Exkursionen, welche das Auge nötigen, in einer Vielheit von Objekten ein bestimmtes Objekt zu erkennen, als auch durch das Bestimmen der Funde, welches den jungen Naturfreund veranlaßt, in einem großen Gebäude von Begriffen sich zu orientieren und in den Individuen die Merkmale des Begriffes aufzusuchen. Nicht minder ist die Geographie, der Schreib- und Zeichenunterricht zur Übung des Gesichtssinnes geeignet; auch sollen auf Spaziergängen Übungen im Schätzen von Entfernungen, wirkliche Messungen vorgenommen werden, letztere auch beim Unterrichte in der Formenlehre.

2. Diätetik. Dem Auge schadet: 1) zu grelles Licht. Es ist daher das anhaltende Sehen in die Sonne, auf weiße, von der Sonne beschienene Wände, auf den Schnee bei Sonnenschein, überhaupt das Sehen auf glänzende, spiegelnde Gegenstände nachteilig. Fenster in der Vorderwand des Schulzimmers, welchen das Auge der Schüler beständig zugekehrt ist, sollen durch Vorhänge verdeckt oder von innen durch Läden geschlossen werden. 2) Ebenso schädlich wie das grelle Licht ist der rasche Wechsel vom Dunkeln ins Helle. Daher sträubt sich das Kind, beim Erwachen sogleich in das Helle, in ein Licht zu sehen. Es sind deshalb auch Arbeiten bei flackerndem Lichte, das Lesen beim Fahren oder Gehen zu unterlassen. Weitere Schädlichkeiten werden bewirkt 3) durch Überanstrengung und 4) durch die falsche Gewöhnung, das Auge bei vorgebeugter Körperhaltung während des Schreibens der Schreibefläche zu sehr zu nähern. (Vergl. Seite 15.)

3. Bildung und Pflege des Gehörs.

1. Bildung. Zur Bildung des Gehörs bietet das Leben nicht so viele und mannigfaltige Veranlassungen wie für das Auge, daher denn auch die Sicherheit im Auffassen der Töne, ihrer Höhe, Tiefe, Modulation, die Richtung, aus welcher Töne kommen, lediglich durch das Gehör, selbst bei Erwachsenen noch sehr mangelhaft ist. Übrigens ist der völlige Mangel musikalischen Gehörs weit seltener, als man gewöhnlich annimmt. Das musikalische Gehör bedarf eben der Anregung und Übung, und wo diese fehlt, da bleibt es unentwickelt. In den meisten Fällen, welche als Mangel an musikalischem Gehöre bezeichnet werden, hat man es nicht mit einem Fehler der Natur, sondern der Erziehung zu thun: Die Anlage war früher da und ist wohl noch vorhanden; aber sie ist zurückgeblieben, verkümmert. Abgesehen von der Frage der Vererbung bezeugt dies die Thatsache, daß es musikalische Familien und Volksstämme gibt und daß in Gegenden, wo das Volk am öffentlichen Kirchengesange sich beteiliget und schon den Schülern die Kirchenlieder gelehrt werden, der sogenannte Mangel des musikalischen Gehörs sehr selten ist. Weil das musikalische Gehör, wie jede andere psychische Anlage, der Anregung bedarf, so soll das Kind frühzeitig angehalten werden, gewisse Thätigkeiten im Takte zu vollziehen, leichte Liedchen zu erfassen und nachzusingen. Und wenn die ersten Versuche hiebei noch ein sehr dürftiges Resultat ergeben, so lasse man sich nicht von ferneren Übungen

abschrecken. Konsequenz und Beharrlichkeit erzielen sicher befriedigende Erfolge. Außer den eigentlichen Singübungen tragen die Sprech- und Leseübungen und das Taktschreiben zur Entwicklung des Gehöres bei.

2. Diätetik. Weil die feineren und edleren Teile des Gehörorgans hinter der Schädeldecke liegen, so sind dieselben mechanischen Verletzungen weniger ausgesetzt als das Auge. Die Sorge für Erhaltung des Gehörs hat sich namentlich auf Fernhaltung heftiger Gehirnerschütterungen durch Schlagen und Fallen auf den Kopf, durch übermäßigen Schall, auf die Bewahrung vor Erkältung und auf angemessene Reinlichkeit zu erstrecken. Manche Kinderkrankheiten, z. B. Scharlach, haben den Verlust des Gehörs und infolgedessen vielfach auch der Sprache zur Folge.

Die Bildung der Anschauungen.

1. Das Kind bringt einen größeren oder geringeren Reichtum von Vorstellungen mit zur Schule, je nachdem die Umgebung, in der es seine Vorschulzeit verlebte, mehr oder minder reich an Bildungselementen und bildendem Einflusse gewesen ist. Seine Vorstellungen gehen aber über einen allgemeinen Umriß und einige wenige Merkmale der Urbilder nicht hinaus. So kennt das Kind wohl das Schneeglöckchen in seinem Garten. Es hat aber von seinen Einzelheiten kaum mehr aufgefaßt als notwendig ist, um die Pflanze als Schneeglöckchen bezeichnen zu können: ein oberflächliches Bild vom Habitus der Pflanze, die weiße Farbe der Blüte und einiges andere. Die Beschaffenheit der Wurzel, Zahl, Form und Stellung der Blätter, die Eigenschaften des Stengels, der Bau der Blüte und ihrer Teile ꝛc. sind ihm nicht zum Bewußtsein gekommen. So ist es in tausend anderen Fällen. Da aber derartige Vorstellungen eine solide Grundlage für spätere psychische Entwicklungen (Begriffe, Urteile, Schlüsse) nicht abgeben, muß der Unterricht eintreten und die inhaltsarme Vorstellung zur Anschauung ausbilden. Dies geschieht, indem man die Objekte den Sinnen vorführt und das Kind zur Auffassung der einzelnen Merkmale derselben anleitet.

2. Da uns jedes Objekt zunächst als Ganzes (der Baum als Baum) zur Erscheinung kommt, die Auffassung der Einzelheiten (des Stammes und seiner Beschaffenheit, der Blüten und ihrer Beschaffenheit ꝛc.) erst später eintritt, so muß auch der Unterricht erst das Ganze vorführen, um einen Totaleindruck zu erzeugen; dann erst wendet er sich den einzelnen Merkmalen des Objektes zu, durch deren Zusammenfassung ein *qualitativ besseres, reicheres* Gesamtbild des Gegenstandes entsteht. Soll also ein Naturkörper besprochen werden, wird er vorgezeigt, benannt, worauf dann die Besprechung seiner Teile, seines Vorkommens, seines Nutzens ꝛc. folgt. Aus dem gleichen Grunde sind erst die *Grenzen* eines Landes auf der Karte mit dem Zeigestocke zu umfahren und zu benennen, ehe die Besprechung der oro-hydrographischen Verhältnisse desselben vorgenommen wird. Beim Schönschreibunterrichte schreibt der Lehrer erst den *ganzen* Buchstaben vor, dann zeigt er die Entwicklung und Darstellung der einzelnen Züge; beim Gesangunterricht ist erst die ganze Strophe vorzusingen, ehe die Einübung ihrer einzelnen Teile beginnt ꝛc.

3. Weil die Anordnung der Teile eines Objekts immer eine bestimmte ist, und der Schüler sich an eine systematische Betrachtung der Dinge, an *geordnetes* Denken gewöhnen soll, so darf auch die Betrachtung nicht regellos sein, sondern muß sich an die in der Natur der Sache liegende Ordnung halten. Man geht also bei der Besprechung einer Pflanze von der Wurzel zur Blüte, von

den Grenzen eines Landes zur horizontalen und vertikalen Gliederung desselben, bei der Beschreibung eines physikalischen Apparates von den Hauptteilen zu den Nebenteilen; man bespricht bei Betrachtung eines Bildes erst die Hauptsache, die Hauptperson, dann das Untergeordnete, Minderwichtige.

4. Das Kind faßt langsamer auf als der Erwachsene, welcher dem Neuen fertige Schemen und Begriffe entgegenbringt, unter welche er dasselbe mit einer gewissen Leichtigkeit einreiht. Es ist deshalb dem Kinde zur Erfassung des Neuen die erforderliche Zeit zu lassen und das unzeitige Fragen und Drängen, wodurch die Denkthätigkeit des Kindes fort und fort unterbrochen und gestört wird, zu meiden.

5. Die Objekte der Betrachtung müssen in einer dem Organe entsprechenden Stärke auf die Sinne wirken. Damit die Schrift oder Zeichnung mit der erforderlichen Schärfe hervortrete, muß die Wandtafel mattschwarz angestrichen, frei von Kreideschmutz und so aufgestellt sein, daß sie reichlich und richtig beleuchtet wird. Wandkarten dürfen nicht zu klein, nicht mit Einzelheiten überladen, nicht von mattem Kolorit und nicht lackiert sein. Handelt es sich um Objekte, die wegen ihrer geringen Größe schwer zu betrachten sind, müssen dieselben in größerem Maßstabe an die Wandtafel vorgezeichnet werden. Durch das Chorsprechen, die Betonung, die Benützung der Violine beim Singen wird der gleiche Zweck erreicht. Sind die Sinne des Kindes nicht normal, ist womöglich für entsprechende Aushilfe Sorge zu tragen. Der Kurzsichtige werde in die Nähe der Wandtafel, der Schwerhörige in die Nähe des Lehrers gesetzt. Der Schwerhörige werde angehalten, dem Lehrer auf den Mund zu sehen, der Schwachsichtige muß von seinem Tastsinne erhöhten Gebrauch machen.

6. Eine richtige Anschauung kann nur dann zustande kommen, wenn das Kind sich voll und ganz dem Unterrichte hingibt. Das Kind muß also zur strengsten Aufmerksamkeit (s. d.) angehalten werden.

2. Die Reproduktion der Vorstellungen. Das Gedächtnis. Gedächtnispflege.

Wie die Selbstbeobachtung zeigt, hält die Seele ihre Vorstellungen fest, und diese können mit voller Klarheit wieder im Bewußtsein erscheinen — wir vermögen uns zu erinnern. Das Wiedereintreten der Vorstellungen ins Bewußtsein heißt **Reproduktion**, Erneuerung der Vorstellungen. Die Fähigkeit der Seele, ihre Vorstellungen festzuhalten und unverändert zu reproduzieren, wird **Gedächtnis** genannt.

Die Reproduktion kann a. eine unmittelbare, b. eine vermittelte sein.

a. Vater Jakob wird durch den Anblick des blutigen Gewandes an seinen Sohn Joseph erinnert. In diesem Falle erfolgte die Reproduktion von der Wahrnehmung aus — unmittelbare Reproduktion.

b. Moses sprach: Herr, wer bin ich, daß ich zu dem Könige gehen soll? In diesem Falle erfolgte die Reproduktion rein innerlich von Vorstellungen aus — vermittelte Reproduktion.

Die Reproduktion erfolgt mit oder ohne Zuthun unseres Willens, sie ist also eine willkürliche (Nachdenken, Besinnen) oder eine unwillkürliche (wenn einem plötzlich etwas einfällt).

Die Reproduktion findet ihre Erklärung in der Thatsache, daß die Vorstellungen nicht chaotisch in unserer Seele existieren, sondern unter sich Verbindungen (Associationen) eingehen, und zwar vergesellschaften sich Vorstellungen, welche 1) inhaltlich verwandt oder 2) gleichzeitig entstanden sind.

Hieraus ergeben sich die **Reproduktionsgesetze.** Es sind folgende vier:

1. Sehe ich eine Person, die ich schon einmal gesehen habe, kommt mir dieselbe bekannt vor, weil die durch die neue Wahrnehmung erzeugte Vorstellung zu der schon in der Seele vorhandenen Vorstellung tritt. Der Schlaf erinnert an den Tod, weil beide die Merkmale der Bewußtlosigkeit und Ruhe gemein haben; die Blindschleiche erinnert an die Schlange wegen ihres fußlosen Körpers und der Art ihrer Bewegung, wodurch sie der Schlange ähnlich ist. Es wecken sich also gleiche und ähnliche Vorstellungen, d. i. solche, welche ganz oder teilweise gleichen Inhalt haben. (Gesetz der Ähnlichkeit.)

2. Großer Reichtum erinnert an große Armut, übertriebener Luxus an bittere Not. Die Israeliten gedachten bei der gleichförmigen Nahrung in der Wüste an die Fleischtöpfe Ägyptens. Der verlorene Sohn spricht: „Wie viele Taglöhner meines Vaters haben Brot im Überflusse, und ich (der Sohn des Hauses) sterbe hier vor Hunger." Reichtum und Armut sind verwandte, aber entgegengesetzte Vorstellungen. In dem Ausspruche des verlorenen Sohnes liegen zwei Gegensätze, einer in den Personen, einer in den Verhältnissen. Es reproduzieren sich also auch entgegengesetzte Vorstellungen. (Gesetz des Kontrastes.)

In diesen beiden Fällen (Ähnlichkeit und Kontrast) erfolgt die Reproduktion vom Inhalte der Vorstellungen aus. Es können sich aber auch Vorstellungen associieren, welche dem Inhalte nach total verschieden sind.

3. Die Jahreszahl 1492 erinnert an Christoph Kolumbus, das Wort Rose weckt die Vorstellung Rose, der Schlag der Mittagstunde erinnert an das Mittagsmahl. In diesen Fällen reproduzieren sich ungleichartige Vorstellungen und zwar deswegen, weil sie gleichzeitig entstanden sind. Gleichzeitig entstandene Vorstellungen reproduzieren einander. (Gesetz der Gleichzeitigkeit, Koexistenz).

4. Der erste Vers eines Gedichtes erinnert an den zweiten, der Anfang einer Melodie an diese selbst, die ersten Buchstaben des Alphabets an die folgenden, der Anfang einer Erzählung an die nächstfolgende Thatsache, diese an die nächstfolgende u. s. w. Die Vorstellungen reproduzieren sich in der nämlichen Reihenfolge, in welcher sie entstanden sind. (Gesetz der Folge, Succession.)

Verhältnis der Sprache zum Gedächtnisse. Vorstellungen werden nicht bloß von der sinnlichen Wahrnehmung eines Objektes aus und rein innerlich durch Vorstellungen reproduziert, sondern auch durch die Sprache. Das Wort, an sich ohne Bedeutung und Wert, wird durch die Verknüpfung mit einer Vorstellung zum Zeichen und Träger derselben, so daß es die ihm zukommende Vorstellung weckt und umgekehrt diese das Wort. So wird die Sprache Mittel, uns jederzeit den Inhalt unseres Gedächtnisses zu vergegenwärtigen und für jede weitere Geistesthätigkeit bereit zu halten. Da aber das Wort auch die hinter ihm liegende Vorstellung in anderen weckt, so beruht auf der Verknüpfung von Wort- und Sachvorstellungen der mündliche und schriftliche Sprachverkehr und die Möglichkeit unterrichtlicher Einwirkung.

Eigenschaften eines guten Gedächtnisses. Man schreibt einem guten Gedächtnisse verschiedene Eigenschaften zu. Diese sind: 1) Die Leichtigkeit der Auffassung, wenn es zur Bildung der Associationen weder zeitraubender Wiederholung, noch künstlicher Mittel bedarf; 2) die Vielseitigkeit.

wenn es sich auf mannigfaltige und viele Vorstellungsgruppen erstreckt (Orts-, Zahl-, Namen-, Personen-, Sachgedächtnis); 3) die Treue, wenn das Aufgefaßte bis ins Einzelnste und nach längeren Zeiträumen unverändert reproduziert werden kann und 4) die Dienstbarkeit, wenn es jede gewollte Vorstellung jederzeit zur Verfügung stellt.

Die Erfahrung lehrt, daß das Gedächtnis nach diesen Richtungen der Vervollkommnung fähig ist. Da alle bedeutenden intellektuellen Leistungen durch die Kräftigkeit und den Reichtum des Gedächtnisses vorbedingt sind*), ist die Gedächtnisbildung von höchster Wichtigkeit**), und das Alter der Schulpflicht, in welchem die receptive Geistesthätigkeit vorherrscht, ist seiner Bildung besonders günstig. Was hier versäumt wird, ist später kaum mehr nachzuholen.

Gedächtnispflege.

Die **Mittel der Gedächtnispflege** sind: 1) kräftige Auffassung, 2) wiederholte Erneuerung (Reproduktion) des Angeeigneten.

1. Was man genau angesehen, recht gehört, klar erfaßt hat, wird leicht behalten. Es ist deshalb im Schulunterrichte für die Klarheit und Kräftigkeit der Auffassung Sorge zu tragen. a) Was das Kind lernen soll, muß ihm erst zum Verständnisse gebracht werden. Katechismussätze, biblische und realistische Stoffe, Sprüche und Lieder bedürfen vor dem Einprägen der Erklärung. Das Einmaleins ist vor dem Memorieren erst an der Rechenmaschine darzustellen. Es ist ein pädagogischer Mißgriff, wenn man dem Kinde etwas zu lernen aufgibt in der stillen Voraussetzung, daß das Verständnis später von selbst kommen werde. Wer das thut, handelt eben so unklug wie eine Mutter, welche dem Säugling die Nahrung des Mannes reicht. Was völlig unverstanden gelernt wird, fällt zu Boden, ohne den Geist irgendwie bereichert zu haben. Der Grad des Verständnisses jedoch wird verschieden sein je nach der Individualität und Altersstufe. Es ist daher von Nutzen, wenn früher bearbeitete Lehrstoffe auf höheren Stufen wiederkehren und da eine der vorgeschrittenen Auffassungskraft entsprechende Vertiefung finden. b) Weil die Auffassung nur dann eine kräftige sein kann, wenn der Schüler sich dem Eindrucke hingibt, so ist die Aufmerksamkeit desselben in Zucht zu nehmen und zum Interesse zu steigern. Wofür man sich interessiert, dafür hat man auch ein gutes Gedächtnis. „Was ich liebe, hat für mich bleibendes Interesse, hat an der Liebe ein ewiges Vergißmeinnicht.“ (Sailer.) c) Wo es sich um sinnliche Eindrücke handelt, sind diese zu verstärken, indem man die Bezeichnung derselben sofort dem Gehöre und Gesichte zugänglich macht. Es empfiehlt sich also, das zu Merkende zu schreiben, zu lesen, laut zu lesen. (Chorsprechen.) Die Verbindung des ersten Schreib- und Leseunterrichts im Schreibleseunterrichte ist daher naturgemäß. Ist ein Rechensatz entwickelt, soll er auch schriftlich dargestellt und wieder gelesen werden. Aus diesem Grunde sind die Unterrichtsergebnisse aller Fächer auch der schriftlichen Reproduktion zu unterstellen. Karten, Pläne (als Zeichen für eine Örtlichkeit) sind nicht bloß vorzuzeigen, sondern womöglich auch zu zeichnen. Sind Einteilungen entwickelt worden, müssen diese auch in schematischer Form

*) Die Griechen verehrten Mnemosyne als die Mutter der neun Musen.

**) In den Schulen älterer Zeit, in welchen mangels gedruckter Bücher an das Gedächtnis höhere Anforderungen gestellt werden mußten, wußte man den Wert eines guten Gedächtnisses besser zu schätzen als in unserem papiernen Zeitalter.

an der Wandtafel skizziert und von den Schülern abgeschrieben werden. Überhaupt unterrichte der Lehrer fleißig mit der Kreide in der Hand. d) Die einzelne Vorstellung gelangt erst als Glied einer Vorstellungsgruppe zu ihrer vollen Bedeutung. Durch die Association wird sie der Vereinzelung enthoben und zur bestimmungsgemäßen Verwendung bewahrt. Es ist deshalb bei allem Unterrichte der Zusammenhang von Vorstellungsgruppen und -Reihen herzustellen und der Memorialstoff mit dem in Zusammenhang zu bringen, was die Kinder schon wissen. Die einzelnen Glieder eines Vortrags müssen daher scharf hervortreten, ihre Beziehungen untereinander und zum Grundgedanken leicht erkennbar sein. Wird ein Lesestück zur Wiedergabe vorbereitet, ist der Gedankengang, die Disposition desselben aufzusuchen und in Schlagwörtern zu notieren; bei der Reproduktion bildet die fest eingeprägte Disposition das Gerippe, an welches sich die Vorstellungsgruppen anschließen. Bei Beschreibung von Naturobjekten, physikalischen Apparaten, Ländern sind als Gedächtnishilfen bestimmte Schemate einzuhalten, bei Geschichtlichem die Aufeinanderfolge und gegenseitige Abhängigkeit der Thatsachen zu beobachten. Wo immer möglich, ist der Schüler anzuhalten, sich Auszüge und Übersichten anzufertigen; dabei soll er jedoch die Gliederung nicht zu weit nach unten fortsetzen, weil alsdann die vielen Teilpunkte, statt Gedächtnishilfen zu sein, zu Schranken werden. Das Gesetzmäßige, Symmetrische in der Anordnung des Gedächtnisstoffes erleichtert das Behalten; daher gewisse Formeln zur Flächen- und Körperberechnung in eine symmetrische Form gebracht werden (Kreisfläche = Umfang × Radius = $r^2\pi$). Takt, Reim, Rhythmus (Gedächtnisverse zum Einprägen grammatischer Regeln) sind nicht zu unterschätzende Hilfen des Gedächtnisses. Soll das Kind ein Lied memorieren, genügt es nicht, daß es sich bloß die einzelnen Strophen merke, sondern es ist ihm die Reihenfolge derselben fest einzuprägen, weil es sonst von dem Erlernten keinen selbständigen Gebrauch machen kann. Beim Erlernen von Reihen, welche einen gemeinschaftlichen Kreuzungspunkt haben, ist Vorsicht geboten. Einen solchen bildet z. B. Ludwig der Bayer in der Regentenreihe deutscher Könige und der bayerischen Herzoge. (Deutsche Könige: Heinrich VII., Ludwig der Bayer, Wenzel. Bayerische Herzoge: Ludwig der Strenge, Ludwig der Bayer, dessen Söhne.) Damit das Kind bei der Reproduktion einer Reihe nicht in die andere gerate, ist die sorgfältige Verknüpfung des Anfangs- und Endgliedes jeder Reihe mit dem Kreuzungspunkte notwendig. Lange Reihen müssen gegliedert und die Anfangspunkte jedes Gliedes in der bestimmten Ordnung fest eingeprägt werden. e) Da Ähnliches sich leicht vergesellschaftet, so ist es möglich, einen Gedanken in einem Bilde, in einem Gleichnisse darzustellen. Abstrakte Vorstellungen, Lehren, Maximen werden in der Form des Gleichnisses leicht behalten, nicht bloß wegen des sinnlichen Hintergrundes, sondern auch wegen der Beteiligung des Gemütes, die um so lebhafter wird, je wärmer das Bild ist. „Je lebhafter die Bilder der sinnlichen Welt sind, in die sich das Übersinnliche hüllet, desto leichter wird das Andenken an das Nichtsinnliche erneuert." (Sailer.) Man stelle Ähnliches neben einander und lasse die charakteristischen Verschiedenheiten daran aufsuchen. (Nieren- und herzförmiges Blatt; Quadrat, Rechteck — Raute und Rhomboid). f. Wo der Merkmale an einer Vorstellung viele sind, empfiehlt es sich, die bedeutsamsten herauszusuchen und zum Erkennungszeichen zu machen. So ist z. B. der Pelzkäfer

(Attagenius pellio L.) neben dem Habitus leicht an zwei Merkmalen zu erkennen: Er hat auf jeder Flügeldecke ein weißes Pünktchen und stellt sich bei der Berührung tot. Die echte Kamille (Matricaria Chamomila L.) ist von der sehr ähnlichen Anthemis (Anthemis arvensis und A. cotula L.) an dem hohlen Fruchtboden zu unterscheiden. Dem Elementarschüler mag der Punkt, die Haube (Signatur) als Wahrzeichen für die Schreibebuchstaben **i** und **u** dienen; den Druckbuchstaben **f** soll er an dem „Stöckchen über der Schulter" von **ſ** unterscheiden, die Druckbuchstaben **n** und **u** daran erkennen, daß die Striche des **n** oben, jene des **u** unten verbunden sind.

2. Das zweite Hauptmittel der Gedächtnispflege ist die Reproduktion, welche in der Schulpraxis wesentlich das Memorieren und die Wiederholung in sich schließt. Der rein praktische Teil dieser beiden Lehrthätigkeiten ist bereits auf Seite 52—55 behandelt worden. Es erübrigt nur noch, die Formen des Memorierens zu charakterisieren.

Man unterscheidet ein mechanisches, verständiges und künstliches Memorieren. Mechanisch memoriert das Kind, wenn es unverstandene Worte lernt, wie z. B. der Ministrant lateinische Gebetsformeln, wenn es das Einmaleins ohne vorausgegangene Anschauung „auswendiglernt" und „hersagt". Das verständige Memorieren setzt die innere Verknüpfung der Vorstellungen voraus. Beim künstlichen Memorieren werden Vorstellungen, welche nicht in innerem Zusammenhange stehen, durch absichtlich gewählte Zwischenvorstellungen, also auf künstliche Weise verbunden. So merkt man sich die Namen der drei höchsten Berge des Böhmerwaldes leicht, wenn man beachtet, daß der Endbuchstabe des einen Namens zugleich der Anfangsbuchstabe des anderen ist, also: Arber,‿Rachel,‿Lusen. Die Namen der vier Flüsse, welche am Fichtelgebirge entspringen, werden leicht gemerkt, wenn man berücksichtigt, daß das Wort mens die Anfangsbuchstaben derselben (Main, Eger, Naab, Saale) enthält.

Die Herstellung solch künstlicher Verknüpfungen auf gesetzmäßige Weise hat sich die Mnemotechnik (Gedächtniskunst) zur Aufgabe gesetzt. Weil das mechanische Memorieren nur Vorstellungen von Zeichen zum Gegenstande hat, ist es nur da anwendbar, wo es sich um solche handelt, bei Vokabeln, Jahrzahlen; es hat daher in der Volksschule nur geringen Spielraum. Nicht minder das künstliche Memorieren; denn dieses vermittelt den Anschluß des Neuen an das Bekannte oft durch sehr willkürliche und zufällige Hilfsvorstellungen; es schwächt durch Einschiebung von Nebenvorstellungen die Aufmerksamkeit auf die Hauptsache und gewöhnt den Schüler, statt die in der Sache liegende Anordnung des Einzelnen zu erforschen, nach äußerlichen Gesichtspunkten zu suchen und so ein Wissen aufzuhäufen, welches der Verwendung zu neuen Bildungen unfähig ist. Die Volksschule hat es daher in der Hauptsache mit dem verständigen Memorieren zu thun.

Um das Gedächtnis zu vervollkommnen, muß es nach den verschiedenen Richtungen seiner Thätigkeit kultiviert werden, d. h. es muß veranlaßt werden, Namen, Zahlen, Gesichts- und Gehörseindrücke, die zusammenhängende Rede, sittliche Eindrücke gleich gut und treu zu behalten. — Die Thatsache, daß der 90jährige Greis sich an viele Erlebnisse aus der ersten Jugendzeit erinnert, spricht dafür, daß einmal erworbene Vorstellungen fortbestehen können, so lange der Mensch lebt. „Mancher Graukopf stärkt sich an einem Spruch, den er in der Jugend erlernt hat." Daraus schöpfe der Lehrer einen Trost und eine Mahnung: Gute Lehren, die von den Kindern anfangs scheinbar unbeachtet

bleiben, werden oft später wirksam. Der Lehrer bleibe sich aber auch stets bewußt, daß er ebensoviele Beobachter als Schüler hat. Und wehe dem, durch den Ärgernis kommt. — Die Vergeßlichkeit der Schüler ist als ein intellektuelles Gebrechen zu behandeln. Sie ist die Tochter der Zerstreutheit; daher ist der Schüler zunächst an Aufmerksamkeit zu gewöhnen und sein Wille in Zucht zu nehmen. Endlich ist in der Gedächtnispflege noch die Erfahrung bedeutsam, daß kaum eine Geisteskraft so sehr von dem somatischen Zustande des Nervensystems abhängig ist wie das Gedächtnis. Alles, was die leibliche Gesundheit fördert, hat auch einen wohlthätigen Einfluß auf das Gedächtnis; alles, was das Nervensystem herabstimmt, angreift, zerrüttet, insbesondere Unmäßigkeit im Genusse, Ausschweifungen und Leidenschaften, beeinträchtigen oder verwüsten das Gedächtnis.

3. Einbildungsvorstellungen. Die Phantasie und ihre Pflege.

I. (Psychologisches.) Lesen wir die Beschreibung einer bestimmten Stadt, einer fernen Gegend, eines Seesturmes, erzählt uns jemand seine Reiseerlebnisse, so sind wir recht wohl imstande, uns diese Dinge, Erscheinungen, Vorgänge, obgleich wir sie nicht selbst gesehen, nicht selbst erlebt haben, zu vergegenwärtigen. Die Seele vermag sich also auch rein innerlich Vorstellungen zu bilden, und das kann sie dann, wenn die Elemente, die hiezu notwendig sind, anderweitig in ihr vorgebildet wurden. Einen Seesturm z. B. können wir uns deswegen vorstellen, weil die Vorstellung vom Wellenschlage des heimatlichen Teiches leicht zur Vorstellung von Meereswogen sich erhebt, weil wir auf dem heimatlichen Flusse ein Dampfschiff gesehen haben, welches wir uns zum Meeresdampfer vergrößert denken. Die Seele löst also ältere Gesamtvorstellungen in ihre Elemente auf, verändert diese mannigfach und bildet daraus neue Vorstellungen. Solche verändert reproduzierte Vorstellungen heißen Einbildungsvorstellungen. Die Fähigkeit der Seele, Vorstellungen anders zu gestalten, als sie ursprünglich waren, heißt Einbildungskraft oder Phantasie.

Die Thätigkeit der Phantasie äußert sich in zweifacher Richtung: 1) zerlegend und hinwegnehmend (abstrahierend), 2) aufbauend d. i. ein- und zusammenfügend (kombinierend). Durch Abstraktion schafft die Phantasie die sogenannten Gemeinbilder oder Erfahrungsbegriffe (Schemen). Hat das Kind z. B. die Vorstellungen Kanarienvogel, Sperling, Henne, Gans und werden Elemente dieser Einzelvorstellungen als gleichartig verschmolzen, so kommt die Allgemeinvorstellung Vogel zustande, in welcher die gleichartigen Merkmale (Schnabel, Federn, Flügel, Eierlegen &c.) hervortreten, die ungleichartigen dagegen (die Größe vorbenannter Tiere, die Färbung, die Artunterschiede im Bau des Schnabels und der Füße) in den Hintergrund gedrängt erscheinen. So arbeitet die Phantasie der Begriffsbildung und dem Denken vor. Bei ihrer kombinierenden Thätigkeit schiebt die Phantasie in eine Mehrheit verschmolzener Vorstellungen neue Glieder ein, füllt Lücken aus, z. B. bei Erzählungen, verlängert Reihen, ändert die Folge der Glieder.

Durch die Thätigkeit der Phantasie stellen wir uns in Raum und Zeit weit Entlegenes vor, rücken wir uns altersgraue Zeiten, die Gestirne näher. Die Phantasie gibt den historischen Gestalten Leben; sie konstruiert Länder und Meere aus Karten, Gegenstände der Natur und Kunst aus Beschreibungen, sie setzt Bilder in Vorstellungen um, welche der Wirklichkeit nahe kommen. Die

Phantasie ist lebhaft beteiligt bei der Erwartung, dem Zweifel, der Besorgnis; sie belebt die Hoffnung und tröstet im Unglücke; sie spornt den Eifer, lähmt aber auch durch Vorführung scheinbarer oder durch Übertreibung wirklicher Schwierigkeiten die Thatkraft.

II. (Pädagogisches.) Bei dem großen Einflusse, den die Phantasie auf das gesamte Geistesleben hat, ist die Leitung ihrer Entwicklung von höchster Wichtigkeit.

Da die Phantasie ihre Gebilde aus Vorstellungselementen aufbaut und diese hiebei mannigfach verändert, so hat sich die Leitung und Pflege derselben

1) auf Mehrung und Klärung der Vorstellungen zu erstrecken;
2) es ist dem Kinde zur Änderung und Neugestaltung von Vorstellungen Gelegenheit und Anleitung zu geben;
3) die Phantasie ist vor einer krankhaften Entwicklung zu bewahren.

Die Grundlage für die bestimmungsgemäße Entwicklung der Phantasie wird durch Beschaffung zahlreicher, mannigfaltiger, lebhafter und richtiger Anschauungen gewonnen. Ist der Phantasie durch die Auffassung der wirklichen Dinge der Boden geebnet, kann die mittelbare Auffassung durch das **Bild** wirksam werden. Das Bild ist nicht nur ein wirksames Reproduktionsmittel, sondern auch ein unentbehrlicher Behelf zur Erzeugung neuer Vorstellungen. Manches von dem, was das Bild bringt, macht auf das Auge denselben Eindruck wie der wirkliche Gegenstand. Das Fehlende wird von der Phantasie leicht ergänzt: sie bekleidet den Kontur mit Fleisch und Blut, gibt dem im Bilde Wahrgenommenen Leben, vergrößert oder verkleinert das dargestellte Objekt, um es der wahren Größe näher zu bringen, denkt Verdecktliegendes hinzu u. s. w. So gelangt das Kind durch Bilder zu Vorstellungen von Natur- und Kunstprodukten, von Städten, Landschaften, Personen, Ereignissen, Sitten, Gebräuchen, von den verschiedenen Richtungen menschlicher Thätigkeit, obgleich all dies räumlich und zeitlich seinem Gesichtskreise weit entrückt ist. Es gebührt daher dem Bilde im Schulunterrichte, der einen nur sehr beschränkten Kreis sinnlicher Wahrnehmungen zur Verfügung hat, eine hervorragende Stelle; und wenn auf den höheren Stufen des Volksschulunterrichts die Unterweisung durch das Wort weit in den Vordergrund tritt, so wird doch auch hier der Gebrauch des Bildes belebend und erfrischend wirken. (Siehe auch Seite 57.)

Kolorierte Bilder kommen der Wirklichkeit näher und wirken lebhafter auf das Auge, empfehlen sich also für das frühere Jugendalter; schwarze Kupfer und Konturen beschäftigen die Phantasie reicher und eignen sich deshalb mehr für die reifere Jugend.

Neben dem Bilde nimmt die **Erzählung** eine bedeutsame Stelle in Leitung der Entwicklung der Phantasie ein. Weil dem Kinde die Denk- und Naturgesetze fremd sind, so ist das Märchen und die ihm verwandte Sage und Fabel ein dem Kindesalter angemessener Erzählstoff. Der pädagogische Wert des Märchens wird bestimmt durch die moralische Tendenz desselben. Ist das Märchen die Verkörperung eines religiösen oder ästhetischen Gedankens, so erhält dieser in dem Gewande einer anziehenden Erzählung besondere Eindringlichkeit und wird zu einer moralischen Triebfeder, während die trockene Moral dem Kinde dieses Alters noch völlig unverständlich ist. Solche Märchen sind

z. B.: Der Wolf und die sieben Geißlein (Notwendigkeit des Gehorsams), Vom Bäumchen, das andere Blätter gewollt hat (Vom Kinde, dem nichts recht zu machen war), Die Sternthaler (Wohlthätigkeit wird reichlich belohnt). Damit die Phantasie nicht überwuchere und das Kind den realen Boden nicht unter seinen Füßen verliere, sind ihm wechselweise mit dem Märchen Erzählungen zu bieten, welche Vorgänge der wirklichen Welt behandeln. Auch diese Erzählungen sollen in ansprechender Form einen sittlichen Gedanken ausdrücken und dadurch auf das Gefühls- und Thatleben des Kindes Einfluß ausüben. Erscheinen dem Kinde moralische Erzählungen alltäglich, wirken sie verderblich. Weil die Phantasie auch die Form ergreift, so sind klassische poetische Darstellungen, soferne sie der Altersstufe des Kindes sich anpassen, in der Kultur der Phantasie wirksam. (Vergleiche Seite 41.)

Mit dem beginnenden Knaben- und Mädchenalter tritt eine Änderung im Phantasieleben ein. Hier fängt das Kind an, Wahrheit und Dichtung, Wirklichkeit und Schein auseinander zu halten, seine Vorstellungen an der realen Welt zu prüfen. Der Eintritt dieser Periode kündigt sich im Zweifel an: Das Kind fragt, ob die Erzählung auch wahr sei. Märchen, Sage und Fabel verlieren ihren Zauber und behalten nur als Symbole und poetische Kunstwerke ihren Wert. Hat bisher die Phantasie Vorstellungselemente zu märchenhaften Gebilden zusammengeführt, so sucht sie jetzt Bilder zu gestalten, welche der Wirklichkeit mehr oder minder nahe kommen. Sie wird daher besonders im Realunterrichte wirksam und zieht aus diesem einen Hauptteil ihrer Nahrung. Im Geographieunterrichte denkt sich das Kind die heimatliche Hügelkette so und so viel mal höher und gewinnt dadurch die Vorstellung eines Gebirges; die Anschauung des Mühlenteiches ergibt durch die kombinierende Phantasie die Vorstellungen Meer, Insel, Landzunge. Indem das Kind das Angeschaute graphisch sich darstellt, lernt es Kartenbilder verstehen und auf der folgenden Stufe sich aus diesen das Land rc. konstruieren. Im Geschichtsunterrichte zeichnet die Phantasie die geschichtlichen Thatsachen in lebhafter Färbung, gibt sie den historischen Personen Fleisch und Blut. In der Naturkunde fügt sie aus Vorstellungen, welche bei Betrachtung der heimatlichen Naturwesen gewonnen wurden, die Vorstellungen solcher Objekte, die nicht unmittelbar vor den Sinnen des Kindes stehen. Damit die Phantasie im Realunterrichte sich recht wirksam erweise, ist aber dreierlei notwendig: 1) Es muß der Lehrer auf eine anschauliche Sprache halten, damit durch diese gerade die für den vorwürfigen Zweck erforderlichen Vorstellungen in der Seele des Kindes hervortreten; er muß 2) die encyclopädistische Darstellung meiden und sich über sorgfältig gewählte Objekte einläßlich und in der Form des Charakterbildes verbreiten, und 3) muß er sein Wort durch geeignete Bildwerke unterstützen. — Auch die übrigen Lehrgegenstände der Schule geben der Phantasie Nahrung, so z. B. der deutsche Aufsatz, namentlich auf höheren Stufen. So oft der Schüler veranlaßt ist, aus seinem Gedankenvorrate jene Gedanken hervorzuheben, die unter ein bestimmtes Thema fallen, und dieselben so zu verbinden, daß sie mit diesem ein organisches Ganzes bilden, ist die Phantasie thätig. Der Zeichenunterricht bietet z. B. im Ornamente dem Schüler Formen zur Nachahmung, welche durch Phantasiethätigkeit zustande gekommen sind. Selbst die Grammatik und der Rechenunterricht, die ihrer ganzen Natur nach dem Gebiete des Verstandes angehören, lassen die Phantasie nicht unberührt; sie ist z. B. wirksam, wenn der Schüler ein Beispiel konstruiert, das unter eine bestimmte Regel fällt,

wenn er dem Rechenbeispiele die entsprechenden Sachverhältnisse unterlegt. Kein Lehrgegenstand der Volksschule aber hat so großen Einfluß auf die Entfaltung und Veredlung der Phantasie als die biblische Geschichte. Wie sie in ihrer universalen Weisheit das Geistes- und Gemütsleben jedes Alters zu befruchten vermag, so bietet sie auch für jede Stufe der Phantasie-Entwicklung die herrlichsten Stoffe, von der einfachsten Erzählung bis zu den Symbolen der tiefsten religiösen Wahrheiten.

Ihre höchste Stufe erreicht die Phantasie, indem sie produktiv wird, wenn sie allgemeine Gedanken in einem Besonderen individualisiert, Ideen in ein Reales umsetzt, in der Kunst verwirklicht. Hat die Volksschule an diesem Gebiete nur einen bescheidenen Teil, so muß die Erziehung doch dem beginnenden Jünglingsalter (Sonn- und Feiertagsschule!) die Befriedigung und Übung der Phantasie vorherrschend in der Sphäre des vernünftigen Denkens gewähren. Die Bildungsmittel liefert der Schulunterricht in den der Altersstufe angepaßten Unterrichtsmaterialien, insbesondere in sorgfältig gewählten Meisterwerken der Dichtkunst, in formvollendeten Zeichenblättern, in geographischen und naturgeschichtlichen Charakterbildern, in der Vaterlandsgeschichte und in der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden.

Zur positiven Förderung der Phantasie muß die Bewahrung kommen. Diese hat zu verhüten, daß die Seele sich mit schlechten, unsauberen Bildern fülle und daß die Phantasie zu einer die Harmonie des Geisteslebens störenden Macht heranwachse. Es ist deshalb alles Unsaubere, Unedle, Schlechte aus dem Gesichtskreise des Kindes ferne zu halten. Schon die Unordnung in räumlichen Dingen wirkt nachteilig; unendlicher Schaden aber kann der gesunden Entwicklung der Phantasie zugefügt werden durch unsittliche Lektüre, durch garstige Bilder, schlüpfrige Theaterstücke, durch den Besuch von Wirtshäusern, Tanzplätzen, Jahrmärkten, durch schamlose Reden gemeiner Personen. „Jedes gemeine, freche Wort ist ein Gifthauch, der das jugendliche Herz verpestet.“ (Rüegg.) Es sind auch ferne zu halten alle Erzählungen, welche der Phantasie die Richtung auf das Gespensterhafte und Abenteuerliche geben. — Damit die Phantasie in den rechten Grenzen bleibe, halte man das Kind zu geregelter, praktischer Beschäftigung, zum Gebrauche seiner Sinne und Hände an, unterstelle die Phantasie in der Anleitung zu begrifflicher Arbeit der Herrschaft des Verstandes und der Vernunft und lasse sie in dieser Unterordnung wirksam bleiben. Brütet der Zögling stumm vor sich hin, träumt er offenen Auges, so entkleide man seine trügerischen Ideale ihres Zaubers und zeige sie in ihrer Nichtigkeit. Und kannst Du ihn teilnehmen lassen an der Bürde des Lebens, wird seine Bitterkeit ihn ehestens ernüchtern.

Um den Nachteilen einer ungezügelten Phantasie zu begegnen, ist die Pädagogik schon auf den Gedanken geraten, diese Geisteskraft zu unterdrücken. Wenn nun auch die Ausrottung einer geistigen Anlage nie gelingt, so bedeutet doch schon die Vernachlässigung ihrer Pflege eine Lähmung der Flügel des Geistes.

4. Abstrakte Vorstellungen. Der Verstand und die Bildung desselben.

A. Psychologische Grundlagen.

Schon in der Thätigkeit der Seele, welche als Phantasie bezeichnet worden ist, zeigt sich, daß die Seele ihre Vorstellungen nicht als totes Material besitze, sondern daß sie dieselben zu neuen Bildungen verwende. Ein weiteres Gebiet, in welchem die Seele durch ihre eigene Thätigkeit zu immer höherer Entwicklung

gelangt, eröffnet sich derselben in der Sphäre des Denkens: im Bilden von Begriffen, Urteilen und Schlüssen.

Die Seele streift die Zufälligkeiten, welche der einzelnen Vorstellung anhaften, ab und hält nur das Wesentliche derselben, das Wesen der Dinge fest; dadurch gelangt sie zu Vorstellungen höherer Ordnung, welche meist eine große Zahl von Einzelvorstellungen in sich schließen, nämlich zu Begriffen; sie bezieht konkrete Vorstellungen und Begriffe aufeinander und bildet dadurch Urteile; sie leitet aus einem Urteile mittelst eines anderen neue Urteile her, sie schließt, bildet Schlüsse. Hiebei muß sie erwägen, ob eine Bestimmung, ein Merkmal zur Wesenheit eines Dinges gehöre oder nicht; ob ein besonderes Urteil in einem allgemeinen enthalten, ob aus mehreren besonderen Urteilen sich ein allgemeines Urteil ergebe. Diese Seelenthätigkeiten erfordern Absichtlichkeit, ein Prüfen, ein Überlegen oder das Denken. Die Fähigkeit der Seele zu denken heißt Denkvermögen. Die Denkthätigkeit bezieht sich entweder auf das Gegenständliche, Endliche und wird dann Verstand genannt; oder sie erhebt sich vom Realen zum Übersinnlichen, vom Endlichen zum Unendlichen, von der Kreatur zum Schöpfer, dem Urgrunde alles Seins, und heißt dann Vernunft. Der Verstand ist das Vermögen der Begriffe, die Vernunft das Vermögen der Ideen.

I. Begriffe.

Überleitung: Erfahrungsbegriffe. Aus konkreten Vorstellungen bildet sich die Seele Vorstellungen höherer Art, Allgemeinvorstellungen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Angenommen das Kind sehe zum erstenmale einen Sperling, ein Huhn, eine Gans, so erhält es in jedem einzelnen Falle eine Vorstellung des treffenden Tieres. Die drei Vorstellungen haben neben Verschiedenheiten (Größe, Färbung, Bau des Schnabels und der Beine ꝛc.) auch gleichartige, gemeinsame Bestimmungen (zwei Flügel, einen Schnabel, zwei Beine, Federn ꝛc). Indem die zweite Vorstellung sich bildet, vollzieht sich noch ein anderer geistiger Prozeß: die zweite Vorstellung weckt das, was sie mit der ersten gemeinsam hat, ebenso die dritte das, was sie mit den beiden ersten gemeinsam hat, es erneuert sich also bei jeder Vorstellung das Gemeinsame der drei Vorstellungen. Dieses wird daher klarer vorgestellt, während das jeder einzelnen Vorstellung Eigentümliche, eben weil es nur je einmal oder einigemale vorgestellt wird, zurücktritt. So entsteht schließlich die Vorstellung eines Vogels, welche mit Auslassung alles Besonderen nur noch das enthält, was alle Vorstellungen, aus denen sie entstanden ist, gemeinsam haben. Eine solche Vorstellung heißt Gemeinbild, Schema, Erfahrungsbegriff. (Vergl. S. 91.)

Der Weg zu solchen generellen Vorstellungen ist folgender: Das Kind unterscheidet unabsichtlich und unbewußt die Vorstellungselemente, die Merkmale der Gegenstände. Diese sind teils solche, welche den Gegenstand von allem anderem, das er nicht ist, unterscheiden, teils solche, welche er mit anderen Gegenständen gemein hat. Da diese gemeinsamen Merkmale in vielen verwandten Vorstellungen wiederkehren, so werden sie durch die Reproduktion kräftiger und bewußtseinsklarer; und weil in der Seele das Gleiche zur Einheit strebt (1. Reproduktionsgesetz. Vergl. S. 87), entsteht hieraus eine generelle Vorstellung, in welcher die einer Vielheit von Objekten gemeinsamen Merkmale zur Einheit verbunden sind.

Die Vorstellungselemente oder Merkmale solcher genereller Vorstellungen sind teils solche, ohne welche der Gegenstand gar nicht gedacht werden kann,

teils solche, ohne welche er sich wohl denken läßt. Erstere heißen **wesentliche** oder **notwendige**, letztere **unwesentliche** oder **zufällige** Merkmale. Schnabel, Federn, Flügel sind wesentliche Merkmale eines Vogels; die unwesentlichen beziehen sich auf die Größe, die Färbung, die Ernährung, den Aufenthalt u. a. Die Allgemeinvorstellung, welche sich das Kind von einem Vogel bildet, enthält vielleicht wesentliche Merkmale nicht (kalkschalige Eier, das Ausbrüten derselben durch Eigenwärme), hat aber vielleicht noch unwesentliche Merkmale (Nestbau). Ein Kind, welches nur beerentragende Sträucher gesehen hat, wird die Beeren für ein wesentliches Merkmal der Sträucher halten. Wie diese Beispiele zeigen, werden bei der Entstehung der ersten generellen Vorstellungen nicht alle Elemente, welche zusammen das Gleichartige ausmachen, im einzelnen bewußt, und nicht jede dieser Vorstellungen, welche das Kind selbst sich bildet, enthält **alle** und **nur** die wesentlichen Merkmale. Das Allgemeinbild faßt noch zufällige Merkmale in sich, weil es nicht durch **Prüfung** und **Überlegung** entsteht, sondern durch die unwillkürliche Association und Reproduktion; es bildet daher den Übergang von der konkreten Vorstellung zum Begriffe oder das Bindeglied zwischen beiden.

Je nach der Zahl und Klarheit ihrer Elemente, je nach der Bildungsstufe des Einzelnen sind die Erfahrungsbegriffe verschieden. Bei Kindern ist das Gemeinsame, aus dem die Erfahrungsbegriffe entstanden sind, noch zu wenig vielfach; daher sind dieselben im Kindesalter relativ am unvollkommensten. Aus dieser in der Entwicklungsstufe begründeten Unvollkommenheit erwachsen der unterrichtlichen Unterweisung mancherlei Schwierigkeiten; denn der Unterricht muß, wie auf die sinnliche Wahrnehmung, so auch auf den bereits erworbenen Gedankenkreis gebaut werden. Die Erfahrungsbegriffe bedürfen daher der Um- und Ausbildung. Diese erfolgt, ähnlich wie die Umbildung der Gesamtvorstellungen zu Anschauungen, durch Analyse und Synthese — durch Zerlegung und Wiederaufbau. Man gliedert das Allgemeinbild in seine Elemente, die Einzelvorstellungen, und setzt sie wieder zusammen. Dabei ist wohl zu erwägen, welche Merkmale **allen** Einzelvorstellungen gemeinsam sind, ob und inwieweit dieselben für den Begriff behufs Unterscheidung von verwandten Begriffen notwendig oder wesentlich, und welche Merkmale nur einem Teile der Einzelvorstellungen eigen und deshalb nicht aufnahmsfähig sind. Dann erst erfolgt die Verschmelzung des Gemeinsamen und zugleich Wesentlichen zu einer neuen Einheit, welche, weil sie die Wesenheit einer Sache in sich einschließt — in sich begreift — **Begriff** heißt.

Begriffe, welche unter Beachtung der Denkgesetze durch Überlegung zustande gekommen sind, nennt man im Gegensatze zu den Erfahrungsbegriffen **logische Begriffe**.*)

Soll der Begriff Vogel gebildet werden, müssen die Schüler die Merkmale der Vögel, welche sie kennen, angeben; sie müssen überlegen, welche Merkmale allen gemeinsam sind und von den übrigen Merkmalen absehen; sie müssen endlich die wesentlichen Merkmale zusammenfassen, indem sie sagen: Vögel sind solche Tiere, welche ein Knochengerüst, einen mit Federn bedeckten Körper, zwei Beine und zwei Flügel haben. Sie legen kalkschalige Eier, welche sie selbst ausbrüten. Bei der Bildung logischer Begriffe unterscheidet man also

*) 1. Wenn in der Folge von Begriffen die Rede ist, so wird das Wort ausschließlich in diesem Sinne gebraucht. — 2. Die Hereinbeziehung einzelner Lehren aus der Logik erfolgt im Nachstehenden wegen ihrer praktischen Bedeutung für den Schulunterricht.

eine vierfache Thätigkeit. Es sind 1. jene Vorstellungen ins Bewußtsein zu rufen, welche die Elemente des zu bildenden Begriffes enthalten — Reproduktion. Es ist 2. zu überlegen, was in diesen Vorstellungen für die Begriffsbildung wesentlich oder unwesentlich ist — Reflexion. Es ist 3. vom Zufälligen abzusehen — Abstraktion und 4. das Wesentliche wieder zur Einheit zusammenzufügen — Kombination.

Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe. Indem bei der Begriffsbildung alle wesentlichen Bestimmungen von den zufälligen abstrahiert werden, erhält der Begriff seine scharfe Umgrenzung gegenüber anderen Begriffen, er ist klar. Der klare Begriff kann mit einem anderen nicht mehr verwechselt werden. Sind wir uns des Inhaltes eines Begriffes bewußt, so daß dieser vollständig dargelegt werden kann, ist er deutlich.

Unterschied zwischen der konkreten Vorstellung und dem Begriff.

1. Die Vorstellung ist das unmittelbare Nachbild der sinnlichen Wahrnehmung; der Begriff entspringt rein innerlich aus Vorstellungen. Da der Begriff gewonnen wird, indem man von unwesentlichen Merkmalen absieht — abstrahiert, heißt er auch abstrakte Vorstellung, im Gegensatze zu der konkreten Vorstellung, welche unmittelbar aus der sinnlichen Wahrnehmung hervorgeht und mit dieser noch zusammengewachsen, konkret erscheint.

2. Weil der Begriff unwesentliche Merkmale, welche den konkreten Vorstellungen anhaften, ausgeschieden hat, kann er zwar gedacht werden; aber er ist nicht mehr vorstellbar. Wollen wir uns z. B. einen Vogel vorstellen, so ist es nicht das Schema, welches sich mit dem Begriffe deckt, sondern ein bestimmter Vogel, ein Storch, ein Spatz und zwar ein ganz bestimmtes Individuum. Wollen wir uns ein Pferd vorstellen, muß es ein Rappe, ein Schimmel &c. sein, und zwar ein Individuum, das wir schon gesehen haben. Es ist uns unmöglich, das Dreieck als Begriff vorzustellen; es muß ein spitz-, stumpf-, rechtwinkeliges Dreieck, ein gleich- oder ungleichschenkeliges, überhaupt ein Dreieck mit seinen individuellen Merkmalen sein.

3. Weil bei der Bildung des Begriffes Merkmale ausgeschieden werden, so ist derselbe ärmer an Einzelheiten als die konkrete Vorstellung. Der Begriff ist einer Konturzeichnung, die konkrete Vorstellung einem Gemälde vergleichbar.

4. Indem der Begriff nur mehr das Gemeinsame vieler Vorstellungen enthält, ist er eine allgemeine oder generelle Vorstellung, welche als solche auf mehreres paßt. Der Begriff Haus paßt auf alle Häuser; die Vorstellung eines bestimmten, z. B. eines alten Hauses dagegen ist nicht auf die Vorstellung eines bestimmten neuen Hauses anwendbar.

5. Weil der Begriff nur mehr das Wesentliche mehrerer Vorstellungen enthält, ist er auch klarer, heller und deswegen dauernder als die konkrete Vorstellung, und zwar um so klarer, je höher er ist. Den Begriff Wohlthat vergißt man nicht, wohl aber die empfangenen Wohlthaten.

Wechselwirkung zwischen konkreten Vorstellungen und Begriffen. Da Begriffe aus Vorstellungen sich entwickeln, so muß sich die Begriffsbildung um so reicher und mannigfaltiger gestalten, je reicher und mannigfaltiger die innere Welt der konkreten Vorstellungen ist. Die Begriffe bilden aber mit jenen Vorstellungen, denen sie ihre Existenz verdanken, eine Familien-Gemeinschaft; sie bleiben mit ihnen in Beziehung, in Verbindung. Dieses Verbundenbleiben der Begriffe mit den ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen bewirkt,

daß letztere öfter erneuert und vollkommener festgehalten werden. Wir gehen deshalb beim Unterrichte oft auf die konkrete Vorstellung zurück. Hinwiederum erhalten neu eintretende Vorstellungen von den bewußtseinsklareren Begriffen Licht, insoferne nämlich als der Begriff das ihm Homogene (Gleichartige) der Vorstellung an sich zieht, das Besondere dagegen durch den Gegensatz um so bewußter macht.*)

Inhalt und Umfang der Begriffe. Die Entstehung des (logischen) Begriffs läßt erkennen, daß er gleichartige Vorstellungs-Bestandteile in sich schließt. Die Gesamtheit dieser Bestandteile (= Merkmale) machen seinen Inhalt aus; die Gesamtheit jener Vorstellungen, aus denen der Begriff entstanden ist und welche deshalb diese Merkmale an sich tragen, bilden seinen Umfang. Der Inhalt eines Begriffes ist das, wodurch der Begriff gedacht wird, der Umfang das, was durch den Begriff gedacht wird. Der Inhalt des Begriffes Baum besteht in den Merkmalen: Wurzel, holziger Stamm, Äste, Zweige, Blätter, — der Umfang in den Vorstellungen (Begriffen): Apfelbaum, Linde, Fichte etc. Unter den Vorstellungen, aus denen ein Begriff sich bildet, können solche sein, die für sich ihr Gleichartiges haben, das den übrigen abgeht. Wird dieses mit dem, was der Gesamtheit gemeinsam ist, vorgestellt, so entsteht ein neuer Begriff. Dieser ist seinem Inhalte nach reicher, weil er die Merkmale der ganzen und der kleineren Gruppe einschließt; dagegen ist er von engerem Umfange, weil dieser Inhalt nur bei der kleineren Gruppe von Vorstellungen sich vollständig findet. Eine solche Neubildung von Begriffen tritt z. B. ein, wenn das Kind, nachdem es den Begriff Baum sich gebildet hat, diejenigen Bäume aussondert, welche eßbare Früchte tragen. Die Vorstellung „eßbare Früchte" ist das gleichartige Merkmal der Obstbäume, das folglich allen übrigen Bäumen abgeht. Der neue Begriff „Obstbaum" hat nicht nur die Merkmale der Bäume, sondern auch der Obstbäume an sich, ist daher an Inhalt reicher; da er aber alle übrigen Bäume, welche dieses Merkmal nicht an sich tragen (Nadelbäume, Laubbäume des Waldes), ausschließt, ist sein Umfang enger als der des Begriffes „Baum".

Umgekehrt können zum Inhalte eines Begriffes neue Vorstellungen treten, welche mit diesem nur in einem Teile ihrer gleichartigen Bestandteile übereinstimmen. Wird nun das, was allen gemeinsam ist, aus den Besonderheiten abstrahiert und von den Bestandteilen des zuerst gebildeten Begriffes ein Teil oder deren mehrere ausgelassen, so entsteht ein neuer Begriff, der nicht so viele Merkmale hat, dagegen eine größere Zahl einzelner Vorstellungen umfaßt, also von kleinerem Inhalte, aber von größerem Umfange ist.

Kommt z. B. zu den Vorstellungen Quadrat, Rechteck, Raute, Rhombus, welche den Begriff Parallelogramm ausmachen, die Vorstellung Trapez, so muß das Kind, um den Begriff Viereck zu bilden, von dem Merkmale je 2 „parallele Seiten" absehen und das allen diesen Figuren gemeinsame Merkmal „vier Ecken" festhalten. Der neue Begriff Viereck hat weniger Merkmale als der Begriff Parallelogramm, ist also engeren Inhalts; dagegen umfaßt er mehr Vorstellungen als dieser, ist daher an Umfang weiter. Man unterscheidet also die Begriffe in weitere und engere, oder was dasselbe ist, in höhere (übergeordnete) und

*) Um die Entstehung der psychischen Erscheinungen darzulegen, ist bisher zwischen Empfindungen, Wahrnehmungen, Anschauungen, konkreten und abstrakten Vorstellungen (Begriffen) unterschieden worden. Späterhin werden all diese Erscheinungen, wie auch die Urteile und Schlüsse mit dem Kollektivnamen „Vorstellungen" bezeichnet.

niedere (untergeordnete). Je mehr Begriffe und Vorstellungen ein Begriff unter sich hat, desto höher ist er; je weniger Begriffe und Vorstellungen er einschließt, desto niederer ist derselbe.

Hieraus ergibt sich, daß Inhalt und Umfang eines Begriffes in umgekehrtem Verhältnisse zu einander stehen: je größer der Inhalt eines Begriffes, desto kleiner sein Umfang; je kleiner der Inhalt, desto größer der Umfang.

Begriffe, welche nur ein einziges Merkmal haben, heißen einfache, alle übrigen sind zusammengesetzte Begriffe. Einfache Begriffe bilden sich durch Auslassung der Merkmale zusammengesetzter Begriffe bis auf eines. Viele einfache Begriffe haben aber keine zusammengesetzten Begriffe unter sich, wie z. B. die Begriffe auf, hinter, bei, später, früher, jetzt, ja, nein 2c. Wie entstehen derlei einfache Begriffe? Betrachtet das Kind z. B. ein Haus, so richtet es seinen Blick nach unten und oben, rechts, links und gewahrt die Teile des Hauses in einem bestimmten Verhältnisse zu einander: Das Dach ist oben, die Thüre ist unten. Betrachtet es einen Baum, wird es sich gleichfalls dieser Verhältnisse bewußt: Die Äste sind oben, die Wurzel ist unten. So auch, wenn es ein Zimmer betrachtet: Die Decke ist oben, der Boden ist unten. Je öfter nun dem Kinde bei Zerlegung der Vorstellungen (bei Betrachtung der Dinge) diese Verhältnisse ins Bewußtsein treten, desto mehr muß das Gleiche dieser Verhältnisse im Bewußtsein sich abheben und endlich in diesem als der Inhalt des Begriffes „oben" bezw. „unten" erscheinen. So entstehen auch die Begriffe, welche aus rein geistigen Akten stammen: bewußt, erregt, matt, vorstellen, streben, fühlen, sich erinnern, zornig sein 2c.

Im allgemeinen bildet sich der niedere Begriff vor dem höheren, z. B. der Begriff Haus vor dem Begriffe Gebäude; doch findet nicht selten das Gegenteil statt. So haben die meisten Kinder den Begriff Tier früher gebildet als die ihm untergeordneten Begriffe Säugetier, Amphibium, Zehengänger, Schwielensohler. Meist werden nur einzelne und nicht alle niederen Begriffe, welche unter einen höheren fallen, vor dem letzteren gebildet. Höhere Begriffe bilden sich jedoch leichter und bewußter aus niederen Begriffen als aus konkreten Vorstellungen, da in jenen eine Menge des Ungleichartigen, das diesen noch anhaftet, bereits ausgeschieden ist.

Begriffseinteilung.

An das Kind treten auch fertige Begriffe heran. Wollten wir ihm den Umfang eines solchen darlegen durch Angabe sämtlicher hieher gehöriger Gegenstände im einzelnen, so wäre dies häufig wegen der Vielheit der unter dem Begriffe liegenden Vorstellungen sehr schwer oder gar unmöglich. Man zerlegt daher den Begriff in Gruppen von Vorstellungen, die neben den Merkmalen des Begriffs ihr Gleichartiges haben, d. h. man veranlaßt das Kind, die Gattung durch ihre Arten zu denken, welche so geordnet werden, wie sie ihrem Wesen nach zusammengehören. Durch diese Zerlegung ergibt sich die Einteilung eines Begriffes. (Division.) Diese ist die vollständige Auseinandersetzung eines Begriffs durch Angabe der Arten und Unterarten, welche einen Begriff ausmachen.

Der Begriff, welcher eingeteilt wird, ist das Einteilungsganze; die Gruppen, in welche die unter dem Einteilungsganzen liegenden Begriffe gebracht werden, heißen Einteilungsglieder, und das Merkmal, welches die Zerlegung des höheren Begriffs in niedere Begriffe bestimmt, heißt Einteilungsgrund.

Z. B. Die Fische (Einteilungsganzes) werden nach der organischen Beschaffenheit des Skelettes (Einteilungsgrund) eingeteilt in Knorpel- und Grätenfische (Einteilungsglieder).

Erfordernisse der Einteilung. 1. Das Einteilungsganze muß ein Gattungsbegriff sein; denn ein Begriff, der keine Arten unter sich hat, läßt sich nicht einteilen. Solche Begriffe sind diejenigen, welche Orte, Farben, Töne, geistige Akte bezeichnen.

2. Der Einteilungsgrund muß

a) ein für den einzuteilenden Begriff charakteristisches Merkmal enthalten.

Solche Begriffe sind für die Einteilung der Säugetiere: Zahnbau und Gliedmaßen — der Vögel: Schnabel und Beine — der Pflanzen: die Art der Keimung, der Bau der Blüte ꝛc.

b) Er muß durch die ganze Einteilung festgehalten werden.

Falsch: Die Menschen sind teils Europäer (Wohnort), teils Schwarze (Hautfarbe), teils Christen (Religion).

3. Die Einteilungsglieder müssen

a) gleichgeordnet sein;

Falsch: Die Tiere sind Säugetiere, Vögel, Käfer, Schnecken ꝛc. Hier stehen die Einteilungsglieder auf mehreren Stufen, d. h. der Einteilungsgrund ist nicht festgehalten.

b) sich gegenseitig ausschließen, d. i. die Artunterschiede festhalten;

Falsch: Bücher sind entweder unterhaltende oder nützliche. Sie können beides sein. Schließen sich die Einteilungsglieder nicht aus, so entsteht Verworrenheit.

c) das Ganze erschöpfen;

Falsch: Die Dreiecke sind teils spitzwinkelige, teils rechtwinkelige.

d) stetig von den höheren Stufen der Unterordnung zu den niederen gehen. Außerdem entsteht ein Sprung, und die Übersichtlichkeit der Einteilung wird gestört.

Falsch: Die Poesie wird eingeteilt in lyrische, epische, dramatische und didaktische.

e) Die Anzahl der Einteilungsglieder darf nicht so anwachsen, daß die Übersicht derselben unmöglich ist. Die Einteilung muß sich daher auf einer gewissen Höhe der Allgemeinheit halten.

Von der logischen Einteilung, d. i. der Einteilung einer Gattung in ihre Arten, ist verschieden die Partition, d. i. die reale Teilung oder die Einteilung eines Ganzen in seine Bestandteile. (pars = Teil.) Diese ist auch auf konkrete Vorstellungen anwendbar.

Beisp. Die Alpen werden eingeteilt in die Ostalpen ꝛc. Die Feuerspritze besteht aus dem Windkessel ꝛc.

Begriffserklärung. (Definition.)

Wie es, um den Umfang eines bekannten Begriffes festzustellen, nicht der Aufzählung aller unter den Begriff fallenden Vorstellungen bedarf, so ist auch, um den Inhalt eines schon deutlichen Begriffes darzulegen, nicht die Aufzählung aller seiner Merkmale notwendig. Es reicht dessen Abgrenzung von den über und neben ihm stehenden Begriffen. Ersteres geschieht durch die Angabe des nächsthöheren Gattungsbegriffes, was mit der Setzung sämtlicher Merkmale der

Gattung gleichbedeutend ist; letzteres hat statt durch die Angabe jener Merkmale, durch welche sich der Begriff von den anderen Arten derselben Gattung, den coordinierten Begriffen, unterscheidet. Ihren sprachlichen Ausdruck findet diese Abgrenzung in der Definition. (definio = grenze ab.) Beispiel. Affen sind Säugetiere (nächsthöherer Gattungsbegriff) mit 4 Händen (Artunterschied.)

Notwendige Eigenschaften der Definition. 1. Die Definition muß den zu definierenden Begriff decken; sie darf also weder zu weit noch zu eng sein. Zu weit ist sie, wenn sie wesentliche Merkmale des zu definierenden Begriffs ausgelassen, zu eng, wenn sie unwesentliche Merkmale aufgenommen hat. Die Definition: Das Parallelogramm ist ein Viereck mit parallelen Seiten, ist zu weit, weil sie das nicht zu den Parallelogrammen gehörige Trapez einschließt; die Definition: Das Parallelogramm ist ein Viereck, in welchem alle Winkel gleich und die gegenüberliegenden Seiten parallel sind, ist zu eng, weil sie die Parallelogramme Rhombus und Rhomboid ausschließt.

2. Die Definition muß präcis sein; sie darf daher a) nicht verneinende Bestimmungen enthalten. Die Verneinung sagt nur, was ein Ding nicht ist; die Definition soll aber angeben, was das Ding ist.

Falsch: Der Vogel ist ein Tier, das keine lebendigen Jungen zur Welt bringt.

Enthält jedoch der Begriff eine Verneinung, so darf diese auch in der Definition vorkommen. Z. B. Unschuldig ist, wer keine Schuld auf sich hat. b) Sie muß alle vieldeutigen, figürlichen und dunklen Ausdrücke vermeiden. Der Satz: „Das Gewissen ist eine innere Stimme, welche dem Menschen sagt, was gut oder böse ist" — ist als Definition unstatthaft, da er nur ein Bild gibt. c) Sie muß kurz sein, namentlich alles Überflüssige vermeiden. Überflüssig sind solche Merkmale, welche sich aus den wesentlichen Merkmalen als zufällige ergeben.

Falsch: Das Quadrat ist eine Figur, welche vier rechte Winkel und vier gleiche, parallele Seiten hat; denn der Parallelismus der Seiten ist bedingt durch ihre Gleichheit.

3. Die Definition muß wirklich erklären und daher die Tautologie vermeiden. Tautologisch wird die Definition, wenn der zu erklärende Begriff seinem eigenen oder einem synonymen Ausdrucke nach in der Definition wiederkehrt. Z. B. Gesetz ist eine Vorschrift, welche Gesetzeskraft erlangt hat. Aufmerksamkeit ist das Achten auf eine Sache. (Versteckte Tautologie.)

Unvollständige Erklärungen. Die Definition ist eine vollständige Erklärung, weil sie den Begriff gegen alle übrigen Begriffe abgrenzt. Da sich aber nicht alle Begriffe zum Definieren eignen und die Definition nicht immer die bequemste Art zur Verdeutlichung des Inhaltes eines Begriffes ist, insbesondere nicht für das Kind, so finden auch unvollständige Erklärungen Anwendung. Solche sind:

1. Die Erörterung, welche den Begriff einseitig von den übergeordneten oder nebengeordneten Begriffen scheidet. Z. Beisp. Der Hund ist ein Säugetier.

2. Die Unterscheidung, welche den Begriff nicht gegen alle, sondern nur gegen verwandte Begriffe abgrenzt. Z. B. Das elliptische Blatt unterscheidet sich vom eiförmigen dadurch, daß es seinen größten Querdurchmesser in der Mitte hat.

3. Die Erläuterung, welche den Begriff nur in einer Hinsicht zu einem gewissen Zwecke (Vorbereitung der Definition) verdeutlicht. Beisp. Die Vernunft ist das Vermögen des Menschen, welches auf die Erfassung des Höchsten gerichtet ist.

4. Die Charakteristik, welche die meist hervorstechenden Kennzeichen eines Gegenstandes angibt. Z. B. Die Geometrie ist jene Wissenschaft, welche sich mit den Eigenschaften, der Konstruktion und Berechnung der räumlichen Größen beschäftigt.

Begriffsbildung durch Determination.

Der bisher betrachtete Weg der Begriffsbildung heißt Abstraktion. Außer der Abstraktion gibt es noch einen andern Weg der Begriffsbildung. Wüßte das Kind z. B. nicht, was ein Kamel ist, könnte man ihm sagen: Es ist ein Tier, größer als das Pferd; es hat einen oder zwei Fetthöcker auf dem Rücken, einen langen, gebogenen Hals, gespaltene Lippen, Schwielen an den Sohlen 2c. Der Begriff Kamel wird hier gebildet durch Aneinanderfügung seiner Merkmale, welche die Phantasie zu einem Bilde gestaltet, das deutlicher wird, wenn man ihr durch ein wirkliches Bild zuhilfe kommt. Man heißt diesen Weg der Begriffsbildung, weil er die möglichst genaue Angabe der Merkmale eines Begriffes zum Gegenstande hat, Determination, d. i. Bestimmung, genaue Bezeichnung. Während die Abstraktionsbegriffe aus dem Umfange d. i. von den zu einem Begriffe gehörigen Vorstellungen und Begriffen, also aus der Gesamtzahl der Einzelvorstellungen hervorgehen, bilden sich die Determinationsbegriffe vom Inhalte, d. i. von den Merkmalen aus. Die Determinationsbegriffe setzen eine Menge schon vorangegangener Abstraktionen voraus, der Begriff Elefant z. B. die Begriffe Landtier, nackt, Borsten, Rüssel, Stoßzähne 2c. Weil ohne Zusammenhang mit dem Konkreten, sind sie schattenhaft, tot, kalt, wogegen die Abstraktionsbegriffe durch Anschaulichkeit, Frische und Wärme sich auszeichnen. Auch müssen die besonderen Merkmale des durch Determination zu vermittelnden Begriffs durch die sinnliche Wahrnehmung schon anderweit gewonnen worden sein. Die Determination ist also nichts weiter als die besondere Verwendung von Begriffen, die bereits in der Seele vorhanden sind.

Bezeichnung der Begriffe.

Wie die konkreten Vorstellungen ihren Ausdruck im Worte finden, so auch die Begriffe. Die Wörter sind, obgleich etwas von den Begriffen Verschiedenes, durch die Association mit den Begriffen Zeichen für dieselben geworden. Unsere Sprache ist aber wesentlich Begriffssprache. Denken wir z. B. an das unzählbare Heer der Käferindividuen, an die ungeheuere Menge der einzelnen Grashalme, so ist sofort die Unmöglichkeit ersichtlich, jedem Einzelwesen einen eigenen Namen zu geben. Dazu würden die 100000 Wörter der deutschen Sprache nicht ausreichen. Mit den Ausdrücken Käfer, Maikäfer, Berg 2c. bezeichnen wir unzählige gleichartige Individuen, wie schon die Ausdrücke ein Käfer, ein Baum andeuten; besondere Benennungen haben regelmäßig nur jene Dinge, welche nur einmal vorhanden sind. Aus dem Umstande, daß unsere Sprache wesentlich Begriffssprache ist, erwächst nun ein Nachteil. Indem nämlich ein und dasselbe Wort als Gemeinname zur Bezeichnung mehrerer Vorstellungen dienen muß, wird ihm Unbestimmtheit eigen, und es entstehen infolgedessen im Sprachverkehre leicht Mißverständnisse. Diese abzuwenden, muß

der unbestimmte Ausdruck durch einen anderen genauer bestimmt werden. Solche bestimmende Ausdrücke sind z. B. die Erweiterungsglieder des einfachen Satzes. Diesem Nachteile stehen aber große Vorteile gegenüber. Erstens wird dadurch die Zahl der Wörter außerordentlich verringert und dadurch die Spracherlernung erleichtert. Zweitens ist damit die Möglichkeit gegeben, den Menschen durch Erziehung in wenigen Jahren auf die Höhe tausendjähriger Kulturarbeit zu erheben.

II. Urteile.

Entstehung und Wesen des Urteils. Wir sehen winters auf der Straße einen Vogel, den wir ebensowohl für einen Sperling als auch für eine Lerche halten können. Die Frage, ob dieser Vogel ein Sperling oder eine Lerche ist, kann nicht beantwortet werden, wenn nicht noch weitere Vorstellungen in Betracht kommen: Der Sperling hat einen dickeren Kopf als dieser Vogel, er hüpft, — dieser Vogel läuft, hat eine Federholle, eine verlängerte Hinterzehe (Sporn). Die Vergegenwärtigung der Vorstellungen: „laufen" und „Sporn" macht es uns gewiß, daß der Vogel eine Lerche (Haubenlerche) ist, und wir sagen: „Dieser Vogel ist kein Sperling" oder: „Dieser Vogel ist eine Lerche". Indem wir das thun, sprechen wir ein Urteil aus.

Das Urteilen besteht somit im Erkennen der Beziehung zwischen einem relativ Besonderen (Lerche) und einem relativ Allgemeinen (Vogel). Im Urteile wird ein Begriff auf einen anderen bezogen, ein Begriff durch einen anderen bestimmt.

Zu einem Urteile gehören somit drei Glieder: die Vorstellung, der Begriff, welche zu bestimmen sind — das Subjekt; die bestimmende Vorstellung — das Prädikat, und die Beziehung beider auf einander — die Copula. Seinen sprachlichen Ausdruck findet das Urteil im Satze, welcher deshalb die gleichen Bestandteile wie das Urteil hat.

Zeitliches Verhältnis zwischen Begriff und Urteil. Das Urteilen geht in der subjektiven Entwicklung des Geisteslebens der Begriffsbildung voran. Die Bildung eines Begriffes setzt nämlich voraus, daß die wesentlichen und unwesentlichen Merkmale von einander unterschieden und erstere dem Begriffe zu-, letztere demselben abgesprochen werden. So oft nun einer Vorstellung ein Merkmal zu- oder abgesprochen wird, entsteht ein Urteil. Die Begriffsbildung vollzieht sich also durch Urteile.

In der Entstehung des Urteils unterscheidet man zwei Stadien: die Überlegung und die Entscheidung. Erstere macht sich geltend in einem Schwanken oder Zweifeln darüber, ob dem Subjekte etwas zu- oder abgesprochen werden soll, und hält so lange an, bis eine Vorstellung gefunden ist, welche die Zusammengehörigkeit oder Nichtzusammengehörigkeit des Subjekts und Prädikats entscheidet. Diese Vorstellung, welche den Prozeß der Überlegung zu gunsten einer Prädikatsvorstellung beendigt, heißt der psychologische Grund des Urteils.

Einteilung der Urteile. 1. Nach der Entstehung. Wie das Inhalts- und Umfangsverhältnis der Begriffe zu einander zeigt, ist der niedere Begriff in dem höheren enthalten und an Merkmalen reicher als der höhere. So liegt z. B. in dem Urteile „Die Lerche ist ein Vogel" der Begriff Vogel als Merkmal im Subjekte Lerche, d. h. die Lerche hat alles an sich, was dem Vogel als solchem zukommt. Um nun zu untersuchen, ob der Begriff Vogel

dem Begriffe Lerche prädiziert werden darf, ist es nicht notwendig, über den Inhalt des Subjektsbegriffs hinauszugehen; man darf nur das Subjekt zerlegen, analysieren. Ähnlich ist es in den Urteilen: „Jeder Körper ist begrenzt. Das Eis ist kalt.“ Urteile, in welchen das Prädikat etwas enthält, was im Subjekte schon gegeben ist, heißen analytische Urteile.

Es gibt aber auch Urteile, in denen der Inhalt des Prädikatsbegriffes nicht ursprünglich im Subjekte gegeben, aber auch nicht davon ausgeschlossen ist. So in den Urteilen: Kolumbus ist der Entdecker Amerikas. Ist der Reiche glücklich? Kolumbus wäre als Mensch dieselbe Persönlichkeit gewesen, auch wenn er Amerika nicht entdeckt hätte. Zwischen Reich- und Glücklichsein besteht keinerlei Zusammenhang. Indem ich aber sage: Kolumbus ist der Entdecker Amerikas, der Reiche ist nicht immer glücklich, gehe ich über das hinaus, was ursprünglich im Wesen dieser Person, im Begriffe des Reichtums gelegen ist. Urteile, in welchen man über den ursprünglichen Inhalt des Subjektsbegriffs hinausgeht, um etwas ganz anderes, als wodurch es ursprünglich gedacht wird, mit ihm in Verbindung zu setzen, sind synthetische Urteile.

Da die analytischen Urteile auf den vorliegenden Subjektsbegriff beschränkt sind, gewähren sie unserer Erkenntnis keine Bereicherung oder Erweiterung; insoferne aber die Begriffsbildung ein analytischer Denkakt ist, durch analytische Urteile sich vollzieht, dienen analytische Urteile der Verdeutlichung unseres Wissens. Die synthetischen Urteile schöpfen aus den Thatsachen der Erfahrung und bewirken so eine wirkliche Erweiterung unseres Gedankenkreises. Die Fortschritte in den Naturwissenschaften sind größtenteils ein Erfolg synthetischer Urteile.

2. Einteilung der Urteile nach den formalen Beziehungen. Betrachtet man das Verhältnis zwischen Subjekt und Prädikat, so ergeben sich die Eigenschaften der Qualität, Quantität, Relation und Modalität.

1. Die Qualität (qualitas, Eigenschaft, Beschaffenheit eines Dinges) betrifft das Inhaltsverhältnis des Prädikats zum Subjekte. In dieser Beziehung sind nur zwei Fälle denkbar: entweder ist das Prädikat ein Merkmal, welches dem Subjekte zukommt, oder ein solches, das ihm nicht zukommt. Im ersten Falle wird das Prädikat dem Subjekte zugesprochen, im zweiten Falle abgesprochen. Dort entsteht ein bejahendes (Ein furchtbar wütend Schrecknis ist der Krieg), hier ein verneinendes Urteil (Die Erde ist keine Scheibe).

2. Die Quantität (quantum, eine gewisse Menge) des Urteils beruht auf dem Verhältnis des Prädikats zum Umfange des Subjekts. In dieser Beziehung sind die Urteile singuläre, partielle und universelle. Bei singulären Urteilen ist das Subjekt eine Einzelvorstellung (Paulus war ein Apostel); bei partiellen ist es ein Gattungsbegriff, der aber nur nach einem Teile (pars) seines Umfanges genommen wird (Viele Vögel ziehen im Herbste fort); bei universellen (allgemeinen) Urteilen ist es ein Gattungsbegriff, der seinem ganzen Umfange nach genommen wird. (Alle Vögel legen Eier).

3. Nach der Relation (Relatio, Vergleichung, Beziehung) d. i. nach der Art und Weise, wie das Prädikat auf das Subjekt bezogen wird, sind die Urteile kategorische, hypothetische und disjunktive.

Urteile, in denen das Prädikat dem Subjekt unbedingt zugesprochen wird, heißen bedingungslose, kategorische (Das Wasser ist flüssig). Urteile,

in denen das Prädikat dem Subjekte nur unter gewissen Voraussetzungen zugesprochen wird, nennt man bedingte, hypothetische (Wohlthätig ist des Feuers Macht, wenn sie der Mensch bezähmt, bewacht). Urteile, in denen von mehreren sich ausschließenden Begriffen einer dem Subjekte zugesprochen wird, heißen trennende, disjunktive (disjungere, trennen). Beisp. Die Körper sind entweder fest, oder flüssig, oder luftförmig.

4. Nach der Modalität oder dem verschiedenen Grade der Gewißheit der Überzeugung, mit der man prädiziert, sind die Urteile problematische, (problematicus, fraglich, unentschieden), assertorische (assertio, Behauptung, Beweis) und apodiktische (apodicticus, unumstößlich.) Bei den problematischen Urteilen wird das Prädikat dem Subjekte als etwas Mögliches beigelegt (Die Sterne können bewohnt sein); bei den assertorischen Urteilen als etwas Gewisses, Wirkliches (Die Wintertage sind kurz); bei den apodiktischen Urteilen als ein Notwendiges (Jeder Mensch muß sterben).

Sprachliche Form der Urteile. Der sprachlichen Form nach sind die Urteile entweder einfache oder zusammengesetzte. „Das Eisen glüht. Das Wasser verdampft" sind einfache Urteile. In dem Satze: „Das Wasser verdampft, wenn es auf glühendes Eisen gegossen wird", sind zwei einfache Urteile zu einem Urteile zusammengefaßt. Es ist ein zusammengesetztes Urteil. Im ersten Falle haben die Urteile ihre ursprüngliche Form behalten; im zweiten sind sie im neuen Urteile aufgegangen — die Zusammensetzung ist entweder eine Verknüpfung oder eine Verschmelzung.

Die Sprache zeigt eine unendliche Mannigfaltigkeit von Formen, in denen die Verknüpfung und Verschmelzung von Urteilen ihren Ausdruck findet, und die Bindewörter: und, aber, wenn — so, entweder — oder, weder — noch, teils — teils 2c. zeigen den allgemeinen Charakter der Verknüpfung oder Verschmelzung an.

Bildliche Urteile. In den Urteilen: „Und er sieht das Hüttchen trauern, das ihn hegte mit den Seinen; hört davor die Linde schauern und den Bach vorüberweinen" (Lenau, Werbung), paßt das Prädikat nur insoferne zum Subjekte, als dem Trauernden die Umgebung verändert erscheint, selbst das leblose Wesen in die Trauer einzustimmen scheint. Urteile, welche durch einen etwas Ähnliches bezeichnenden Satz zum Ausdrucke gelangen, heißen bildliche Urteile. Diese machen auf das Gemüt einen lebhafteren Eindruck als die nüchternen, streng logischen Urteile, weil sie einen abstrakten Gedanken anschaulich darstellen und dadurch die Phantasie lebhafter beschäftigen. Weil sie aber das Wirkliche nicht offen, sondern versteckt oder verdeckt geben, stehen sie den logischen Urteilen an Wert für die Erkenntnis nach.

Wahrheit der Urteile. Ein Urteil ist wahr, wenn es zusammengehörige Vorstellungen verbindet, nichtzusammengehörige trennt. Wahr sind die Urteile: „Der Mensch ist sterblich. Die Kreide ist kein Grundstoff." Falsch sind die Urteile: „Die Sonne bewegt sich um die Erde. Die Sonne ist kein Fixstern." Ein wissentlich falsches Urteil heißt Lüge.

Die Ursachen falscher Urteile sind mannigfach. Es kann sein, daß Urteile gefällt werden, ohne daß die Begriffe, welche zur Bildung des Urteils dienen, ihrem Inhalte oder Umfange nach genügend erkannt sind. Häufig mangeln auch die Vorstellungen (Entscheidungsgründe), welche ein sicheres Urteil bedingen, oder es fehlt an der notwendigen Überlegung. Solche vorzeitig gefällte Urteile heißen Vorurteile. Falsch wird das Urteil auch, wenn die Entscheidungsgründe

nicht in der zu prüfenden Sache liegen, wenn sie nicht objektiv, sondern subjektiv, d. h. in der urteilenden Person begründet sind, z. B. in der Gemütsverfassung und dem Gedankenkreise des Urteilenden, also wenn sie beeinflußt werden von seinen Neigungen, Begierden, Leidenschaften, seinen Erwartungen, Wünschen, Befürchtungen; von der Selbstliebe, Bequemlichkeit 2c.

Bei Prüfung der Urteile auf ihre Wahrheit sind folgende Sätze maßgebend:

1. Jeder Begriff ist das, was er ist. (Grundsatz der Einheit oder Übereinstimmung.) Es kann also von einem Subjekte jedes seiner Merkmale ausgesagt werden (Der Vogel fliegt, legt Eier, hat Federn) und jeder Begriff in die Sphäre eines Prädikats gelegt werden, zu dessen Umfang er gehört. (Der Sperling ist ein Vogel.)

2. Ein und derselbe Begriff kann nicht dasselbe sein und nicht sein. (Grundsatz des zu vermeidenden Widerspruchs.) Wenn also von zwei Urteilen das eine dem Subjekte ein Prädikat zuspricht, während das andere dasselbe Prädikat demselben Subjekte aberkennt, muß eines dieser Urteile falsch sein. Von den beiden Urteilen: „Der Walfisch ist ein Säugetier" und „Der Walfisch ist kein Säugetier" muß eines falsch sein.

3. Jedem Subjekte kommt irgend ein Prädikat zu, oder es kommt ihm nicht zu. Eine dritte Möglichkeit ist nicht denkbar. (Grundsatz vom ausgeschlossenen Dritten.)

Wenn also von zwei Urteilen mit demselben Subjekt und demselben Prädikat das eine bejaht, das andere verneint, dann muß eines derselben richtig sein. Entweder ist das Urteil richtig: „Der Zucker ist sauer" oder das andere „Der Zucker ist nicht sauer." Dagegen fehlen Kinder oft, wenn sie eine Frage erst mit „ja" und dann mit „nein" beantworten.

4. Setze in deinem Denken nichts ohne zureichenden Grund! (Grundsatz des zureichenden Grundes). Es darf also die Wahl des Begriffs, welcher prädiziert wird, nicht willkürlich sein, sondern sie muß folgerichtig aus dem Denken sich ergeben, begründet sein.

III. Schlüsse.

Entstehung und Wesen des Schlusses. Das mit Überlegung gebildete Urteil hat einen Grund. Dieser kommt aber im Urteile selbst nicht zum Ausdrucke, und so erscheint jedes für sich stehende Urteil als eine Behauptung, der man mit gleichem Rechte eine andere entgegensetzen kann. Soll die Behauptung als objektiv wahr sich darstellen, muß sie begründet werden. Ist z. B. das Urteil „Die Tinte verdunstet" zu begründen, kann die Begründung so ausfallen: „Alle tropfbarflüssigen Körper verdunsten; die Tinte ist ein tropfbarflüssiger Körper; also verdunstet sie". Auf diese Weise ist eine Verknüpfung von drei Sätzen entstanden, von denen sich der letzte zu den zwei ersten verhält wie die Folge zum Grunde. Eine derartige Verknüpfung von Sätzen heißt Schluß.

Geht man von dem Urteile aus: Alle tropfbarflüssigen Körper verdunsten, so erscheint der Satz „Die Tinte verdunstet" aus den vorgängigen Sätzen abgeleitet. Also kann man den Schluß definieren als: Die Herleitung eines Urteils aus anderen Urteilen.

Glieder des Schlusses. Die gegebenen Urteile heißen Vordersätze oder Prämissen*), das abgeleitete Urteil heißt Schlußsatz oder Conclusion.

Der Schlußsatz: Die Tinte verdunstet, ergibt sich nicht aus der unmittelbaren Vergleichung der Begriffe „Tinte" und „verdunsten", sondern aus der Vergleichung jedes dieser Begriffe mit einem dritten, dem Begriffe „tropfbarflüssiger Körper." Diese Vergleichung findet in den Prämissen ihren Ausdruck. Daraus folgt erstens, daß bei einem (vollständigen, mittelbaren) Schlusse wenigstens zwei Prämissen und drei Begriffe vorkommen müssen; zweitens, daß die Prämissen außer einem gemeinsamen Begriffe noch einen eigentümlichen Begriff haben. Der gemeinsame Begriff der Prämissen vermittelt die Verknüpfung des Subjekts und Prädikats im Schlußsatze und heißt Mittelbegriff; der Begriff, welcher im Schlußsatze zum Prädikat wird, heißt Oberbegriff und die Prämisse, welche ihn enthält — Obersatz; der Begriff, welcher im Schlußsatze das Subjekt darstellt, heißt Unterbegriff und der Vordersatz, in dem er steht — Untersatz. Der Mittelbegriff kann, einleuchtend, nicht in den Schlußsatz eingehen.

Nennt man den Unterbegriff S, den Oberbegriff P und den Mittelbegriff M, so ergibt sich für die Verteilung der 3 Hauptbegriffe an die 3 Hauptsätze folgendes Schema:

Obersatz: P ist M
Untersatz: S ist M
———————
Schlußsatz: S ist P

Beispiel: Obersatz: Kein Fisch (P) bringt lebendige Junge zur Welt (M).
Untersatz: Einige mit Flossen versehene Tiere (S) bringen lebendige Junge zur Welt (M).
———————
Schlußsatz: Diese mit Flossen versehenen Tiere (S) sind keine Fische (P).

Die Wege der Schlußbildung. Wenn das Kind denkt: Dieser Hund bellt; die Hunde der Nachbarschaft bellen; alle Hunde bellen — schließt es vom Besonderen auf das Allgemeine. Denken wir: Alle Menschen müssen sterben; ich bin ein Mensch; also muß auch ich sterben — schließen wir vom Allgemeinen auf das Besondere. Der Schluß vom Besonderen auf das Allgemeine heißt Induktion (Hinleitung), der Schluß vom Allgemeinen auf das Besondere — Deduktion (Herleitung). Die Induktion verfährt nach dem Satze: Was bei vielen zu dem Umfange eines Begriffs gehörigen Einzelwesen zutrifft, findet sich ebenmäßig bei allen übrigen. Die Deduktion schließt: Was von der Gesamtheit der Dinge gilt, das gilt auch von jedem einzelnen derselben.

Da die Deduktion von einem allgemeinen Satze ausgeht, dieser aber durch Zusammenfassung vieler einzelner Fälle gewonnen wird, so ist einleuchtend, daß die Induktion der Deduktion in der Entstehung vorausgeht. Da ferner der Schlußsatz bei dem deduktiven Schlusse nur einen unter einer allgemeinen Regel stehenden besonderen Fall bezeichnet, so ist er immer richtig, vorausgesetzt, daß die Prämissen richtig sind und daß logisch geschlossen wird; aber der Schlußsatz sagt nicht nur nichts Neues, sondern weniger als die Prämissen. Gleichwohl ist der deduktive Schluß sehr wichtig; denn durch denselben sind

*) prae = vor, mitto = schicken, Prämissen also = das Vorausgeschickte, Vorausgesetzte. Der Name entspricht nicht nur der gewöhnlichen äußeren Stellung dieser Sätze, sondern auch ihrer logischen Bedeutung.

wir imstande, mittelst einer beschränkten Anzahl allgemeiner Obersätze die unabsehbare Fülle besonderer Erscheinungen zu überblicken und zu ordnen. So wird z. B. das ungeheuere Gebiet physikalischer Erscheinungen durch eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Gesetzen beherrscht. Insoferne der Obersatz nicht durch Zusammenfassung aller Einzelfälle, sondern aprioristisch, unter Absehen von erfahrungsmäßigen Fällen, gefunden worden, insoferne er ein evidenter, keines Beweises bedürftiger Satz ist, kann der deduktive Schluß auch zu neuen Wahrheiten führen. So beruht die Mathematik auf wenigen evidenten Sätzen. Der induktive Schluß führt immer zu einem Schlußsatze, dessen Inhalt nicht schon in den Prämissen liegt; er erzielt also neue Erkenntnisse; dagegen ist er nicht unbedingt gültig. Soll er richtig sein, müssen alle einzelnen Fälle, alle zur gleichen Gruppe gehörigen Einzelheiten berücksichtigt werden. Da dies nicht immer gelingt, entstehen durch induktives Schließen nicht selten falsche Urteile, z. B. Kräuter, Bäume, Sträucher, Moose habe ihre Wurzeln in der Erde; also haben alle Pflanzen ihre Wurzeln in der Erde. Teichlinse? (Lemna.) Oft aber ergibt sich aus wenigen Einzelfällen ein sicheres induktives Urteil. So schließen wir aus dem Verhalten der in der Windbüchse, im Heronsball eingeschlossenen und zusammengepreßten Luft auf die Expansionskraft derselben, schließt das Kind aus wenigen Beispielen auf ein grammatisches Gesetz. Die Richtigkeit des Satzes: „Die Summe aller Winkel in einem (ebenen) Dreieck ist gleich zwei rechten Winkeln" wird meist nur an einem Dreieck nachgewiesen.

Schlußarten. Man unterscheidet kategorische, hypothetische und disjunktive Schlüsse. Der kategorische Schluß beruht auf dem Gesetze der Identität. (Jeder Begriff ist das, was er ist.) Beispiel: Alle Pflanzen sind vergänglich; die Bäume sind Pflanzen; also —? Der hypothetische Schluß beruht auf dem Gesetze der Kausalität (Setze in deinem Denken nichts ohne zureichenden Grund.) Beispiel: Wenn der Mond seinen Schatten auf die Erde wirft, entsteht eine Sonnenfinsternis. Steht der Mond in gerader Linie zwischen Sonne und Erde, wirft er seinen Schatten auf die Erde; also entsteht jedesmal eine Sonnenfinsternis (Erdfinsternis) wenn . . . Der disjunktive Schluß beruht auf dem Gesetze des ausgeschlossenen Dritten. (Jedem Subjekte kommt ein Prädikat zu, oder es kommt ihm nicht zu.) Beispiel: Habe ich unrecht geredet, so zeige mir das Unrecht; habe ich aber recht geredet, warum schlägst du mich?

Der Schluß ist richtig, wenn die Prämissen richtig sind und der Schlußsatz, den Denkgesetzen entsprechend, aus den Prämissen abgeleitet wird. Um richtig zu schließen, sind daher die Prämissen auf ihre Gültigkeit zu prüfen; sodann ist zu erwägen, ob das Verhältnis des Ober- und Unterbegriffs zum Mittelbegriffe derart sei, daß es zur Herleitung eines Schlußsatzes berechtigt. Hiebei sind insbesondere die Inhalts- und Umfangsverhältnisse dieser Begriffe zu untersuchen.

Im gewöhnlichen Leben, in wissenschaftlichen Werken, im Unterrichte wird beständig mit Schlüssen operiert. Gleichwohl begegnen wir hier der strengen Form der Schlüsse selten. Das kommt daher, daß Prämissen, wenn sie unbestrittene Sätze (Axiome, Sätze der unmittelbaren sinnlichen oder geistigen Wahrnehmung) oder allgemein als wahr zugestanden sind (historische Thatsachen), ausgelassen werden. Es geschieht sogar nicht selten, daß dem Schlußsatze nur eine den Mittelbegriff enthaltende Begründung angefügt wird. (Der Tod ist nicht zu fürchten, weil er der Übergang zu einem besseren Leben ist) oder daß

eine Prämisse als Satzglied ausgedrückt ist, in welchem Falle der Schluß die Form des einfachen erweiterten Satzes annimmt. (In seiner Demut getraute sich der Zöllner nicht, die Augen zu erheben.)

Die Begründung der Wahrheit eines Urteils heißt **Beweis.**

Bei jedem Beweise unterscheidet man dreierlei: 1) das zu beweisende Urteil (die Thesis); 2) die Beweisgründe, das sind jene Urteile, aus denen die Wahrheit der Thesis erschlossen wird; 3) die Beweisform oder das Beweisverfahren. Will man eine Sache beweisen, muß 1. die Thesis festgehalten werden (Seine Wahrheitsliebe beweist man nicht damit, daß man sagt, man sei von jeher und von jedermann geachtet worden). 2. Die Beweisgründe müssen wahr und gewiß sein, auch dürfen als Beweisgründe nicht Sätze verwendet werden, die eine Folge des zu Beweisenden sind (Wenn es keinen Gott gäbe, dann hätte er sich uns nicht offenbaren können; nun hat sich Gott geoffenbart, also gibt es einen Gott = Zirkel); 3. Die Beweisführung muß den logischen Zusammenhang wahren. (Falsch: Der Mensch hat einen Körper, also ist der Mensch sterblich.)

Die Förderung der Verstandesthätigkeiten.

Weil der Verstand der Inbegriff sämtlicher Operationen der Begriffsbildung, des Urteilens und Schließens ist, besteht die Aufgabe der Verstandesbildung in der Fähigmachung des Kindes, diese psychischen Operationen innerhalb der von der Altersstufe gezogenen Grenze richtig und sicher zu vollziehen. Hiezu sind vom Lehrstoffe der Volksschule abgelöste Denkübungen, wie solche in den ersten Dezennien unseres Jahrhunderts auf Rochows Anregung betrieben wurden, nicht notwendig; denn im gesamten Schulunterrichte, bei allen Lehrgegenständen muß auf die Erwerbung neuer Begriffe und Urteile ausgegangen, daher auch beständig mit Urteilen und Schlüssen operiert werden. Und das geschieht thatsächlich überall da, wo der Lehrer darauf hinwirkt, daß die Schüler den Lehrinhalt innerlich erfassen. Jede Frage will ein Urteil zur Antwort; jede angewandte Rechenaufgabe besteht aus einer kürzeren oder längeren Schlußreihe; jede Reproduktion schließt eine Summe von Urteilen in sich. Und wo immer darauf Bedacht genommen wird, daß der Schüler richtig antworte, richtig und selbständig erzähle und reproduziere, da gestaltet sich der Unterricht von selbst zu einer fortgesetzten Denkübung, zu einer praktischen Schule der Logik.

Hieraus ist leicht ersichtlich, daß die **Mittel der Verstandesbildung** und ihre Anwendung schon bei den Lehrgrundsätzen und Lehrformen (Seite 24—56) dargelegt werden mußten. An dieser Stelle erübrigt noch die Erörterung spezieller Gesichtspunkte.

Das Merkmal der Verständigkeit ist die rasche und sichere Überlegung. Diese setzt aber ein gründliches Wissen voraus. Sichere Urteile und Schlüsse vermögen wir uns nur in jener Begriffssphäre zu bilden, in welcher wir uns eingehend informiert haben, also vorzüglich in jenem Gedankenkreise, den uns die Vorbildung zu unserem Berufe und die Berufsthätigkeit selbst vermittelt hat. Der Verstand des Einzelnen reicht also gerade so weit als sein Wissen reicht, sowie seine Fähigkeit, dieses zu ordnen, unter allgemeine Gesichtspunkte zu fassen, Konsequenzen daraus zu ziehen und auf das Leben anzuwenden. Die psychischen Grundgebilde werden durch die Sinnesthätigkeit vermittelt. (S. 78—86). Die von den Sinnen herbeigeschafften Bausteine werden vom

Gedächtnis aufbewahrt (S. 86—91) und von der Einbildungskraft (S. 91—94) und dem Verstande, welchem die Funktion des überlegenden und prüfenden Baumeisters obliegt, zu neuen Bildungen verwendet.

Diese Entwicklung dauert so lange als der Mensch lebt, und die Erziehung übt auf dieselbe großen Einfluß. Ohne diesen Einfluß könnte der Verstand jene Vollkommenheit, welche er beim Gebildeten zeigt, nicht erreichen. Hieraus ergibt sich zugleich, daß die Eigenschaften des Kindes, welche in der Schule als Unwissenheit und Unverständigkeit bezeichnet werden, in der Entwicklungsstufe begründet und daher wenigstens bis zu einem gewissen Grade berechtigt sind. Der Lehrer ist berufen, die Minderung dieser Mängel herbeizuführen. Möge er es thun mit Beharrlichkeit in Geduld!

I. In Sachen der **Begriffsbildung** beachte er Folgendes:

1. Es führen zwei Wege zu Begriffen: Die Abstraktion und Determination. Erstere wird häufig da angewendet, wo es sich um Gegenstände der Erfahrung handelt, wo der Schüler schon Ansätze zu Begriffen Schemen sich gebildet hat, z. B. bei den Begriffen: Tier, Pflanze, Baum 2c. Die Determination tritt vorzugsweise bei intellegiblen Begriffen ein, d. i. bei solchen, die sich auf ideale Gegenstände beziehen, z. B. bei den Begriffen: Gott, Schöpfung, Glaube, Gehorsam, Reue und bei solchen sinnlichen Gegenständen, welche den Sinnen des Kindes nicht vorgeführt werden können. Hat der Unterricht die Bildung von Abstraktionsbegriffen zum Gegenstande, können die vier Stufen der Begriffsbildung eingehalten werden. Die Anschauung, Mitteilung bezw. die Reproduktion schaffen alsdann jene Vorstellungen, aus welchen der Begriff herzuleiten ist. Hiebei mag ein Beispiel, ein Fall zur Veranschaulichung des Begriffes genügen; größere Klarheit jedoch erhält derselbe dann, wenn das, was ihm zugrunde liegt, ausführlich behandelt, wenn er aus einem reichen Materiale entwickelt wird. Der Begriff „Ehrlichkeit" wird klarer, wenn er an zwei, drei Erzählungen sich dem Schüler darstellt. In der Reflexion prüft das Kind die Merkmale der Vorstellungen; durch die Abstraktion scheidet es die wesentlichen von den unwesentlichen Bestimmungen, und in der Kombination werden erstere zur Begriffseinheit verschmolzen. Diese vierfache Thätigkeit bezeichnet den Weg, auf welchem sich die Menschheit ihre Begriffe erworben hat, und auf welchem jetzt noch neue Begriffe erfunden werden. Wollte man aber den Schüler immer und überall auf diesen weiten und umständlichen Weg verweisen, müßte sich seine Bildung ungemein verzögern. Weil das Leben (nach Comenius) nicht mit Lernen hingebracht werden kann, sieht man beim Unterrichte von Erfindung der Begriffe ab und lehrt den Schüler, das Erbe der Vergangenheit anzutreten, die fertig vorliegenden Begriffe sich anzueignen. Man wirkt beim Unterrichte häufig sofort auf die Erkenntnis der wesentlichen Merkmale der Dinge hin, wodurch die Abstraktion überflüssig wird. Soll z. B. im Unterrichte die Schlüsselblume besprochen werden, leitet man den Schüler an, die charakteristischen Merkmale derselben aufzufinden (rosettliche, spatelige, gekerbte Stockblätter, Schaft, doldenförmiger Blütenstand, röhrigtrichterförmige Blumenkrone, fünfzähniger Kelch 2c.); die unwesentlichen Merkmale (Größe und Stärke der Pflanze, Zahl der Stockblätter und Blüten 2c.) können außer Betracht bleiben. Dagegen ist die Zusammenfassung der wesentlichen Bestimmungen zur Begriffseinheit, die geordnete und zusammenhängende Reproduktion des Gelernten durch die Schüler unerläßlich, und jeder Unterricht ist schlecht, der auf diese Zusammenfassung verzichtet.

2. Die Bildung von Determinationsbegriffen hat zahlreiche Abstraktionen zur Voraussetzung. Die Anwendung der Determination ist daher in den ersten Schuljahren selten möglich. Bei den Abstraktionsbegriffen kann man sich durch Fragen nach ihrem Umfange leicht überzeugen, ob sie richtig gebildet sind; bei Determinationsbegriffen dagegen ist man nie recht sicher, ob das Kind sich wirklich etwas denkt, das dem Urbilde des Gedachten, wenigstens annäherungsweise, entspricht. Die Abstraktion ist deshalb der Determination vorzuziehen. Da aber nur ein kleiner Teil dessen, was das Kind auffassen soll, den Sinnen unmittelbar zugänglich ist — man denke nur an die geographischen, historischen und religiösen Begriffe — da auch die vier Wände der Schule den Ausblick des Kindes hindern, ist die Determination ein Behelf von unschätzbarem Werte, insbesondere dann, wenn man ihr durch das Bild und das Vorzeichnen zuhilfe kommen kann.

3. Der Inhalt eines Begriffes wird am bündigsten fixiert durch die Definition. Gleichwohl kann in der Schule von derselben kein ausgiebiger Gebrauch gemacht werden. Die Definition bringt eben zumeist Bezeichnungen, denen der Schüler noch keinen Sinn unterzulegen vermag; auch setzt sie oft eine lange Reihe von Abstraktionen voraus, die der Verstand des Schülers in der Volksschule noch nicht bewältigt, und selbst die sprachliche Form der Definition macht den Kindern Schwierigkeiten. Will man sich daher überzeugen, ob das Kind eine Sache kennt, so frage man nicht: Was ist das Ding? sondern: Wie ist es? was thut es? Gar oft muß man sich begnügen, eine Reihe hervorstechender Merkmale eines Begriffs zu entwickeln, reine Ansätze zur Begriffsbildung zu geben, welche einer späteren Entwicklungsstufe zum Weiterbau überlassen werden. Statt der Definition treten oft auch unvollständige Erklärungen, Erörterungen, Beschreibungen, Gleichnisse, Erzählungen auf. Diese beiden letzten Formen der Begriffsvermittlung legen den Begriff in einem Konkreten nieder, um ihn dadurch der Auffassung zugänglicher zu machen. Wird zur Vermittlung eines Begriffes an das Kind die Form der Definition gewählt, so darf diese, wie aus Vorstehendem leicht ersichtlich ist, dem Kinde nicht direkt vorgelegt und etwa zum Memorieren aufgegeben werden, sondern sie muß als das Resultat einer vorausgegangenen Entwicklung erscheinen oder die Zusammenfassung des vorhergegangenen Unterrichts sein.

4. Wie die Vorstellungen als unmittelbare Nachbilder der Sinneswahrnehmungen Verbindungen unter sich eingehen und in diesen von der Seele festgehalten werden, so auch die Begriffe. Auch die Begriffe, Urteile und Schlüsse stehen unter den Associations- und Reproduktionsgesetzen. Soll daher in den unübersehbaren Stoff der menschlichen Erkenntnis Zusammenhang kommen, ist es notwendig, daß die Begriffe in das Verhältnis der Über- und Unterordnung zu einander treten, daß sie klassifiziert werden. Die Klassifikation muß sich wie die Definition auf Grundlage des aufgefaßten Lehrinhaltes vollziehen. Der Schüler hat dieselbe also selbst vorzunehmen; es ist ein pädagogischer Mißgriff, ihm dieselbe fertig vorzulegen. Die verschiedenen Unterrichtsfächer liefern der Klassifikation und damit auch der Begriffsbildung ein reiches Material. Überall, wo der Schüler es mit Einteilungen zu thun hat, vollzieht er die logischen Operationen der Klassifikation oder Partition. (Pflanzen werden eingeteilt in Bäume, Sträucher 2c. — die Laute in Stimmlaute und Mitlaute — die Silben in Haupt- und Nebensilben — die Zahlen in ganze Zahlen und Brüche — die Gebirge werden eingeteilt in Hochgebirge, Mittelgebirge — der

Lauf der Flüsse in den Ober-, Mittel- und Unterlauf — die meisten Pflanzen haben eine Wurzel, einen Stengel, Blüten, Früchte rc.)

5. Die Begriffe werden durch Begriffswörter bezeichnet. Es wäre aber gefehlt, zu glauben, daß das Kind, wenn es ein Begriffswort anwendet, mit demselben auch immer den diesem Worte entsprechenden Begriff bezeichne. Ursprünglich benennt das Kind mit den Begriffswörtern Individuen, z. B. mit dem Worte Tisch den Tisch seines Zimmers; später werden dieselben Wörter zur Bezeichnung der Gemeinbilder oder Schemen angewendet, und auf dieser Stufe bleiben die meisten Menschen stehen. Erst nach langer, mühseliger Denkarbeit bringt man es bei einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Wörtern dahin, unter ihnen das rein Begriffliche sich zu denken. Das Kind wendet also Begriffswörter an, ehe es die Begriffe fertig gebildet hat, auch behält das Gedächtnis Wörter als bloße Zeichen — das Kind gebraucht leere Wörter, Wortschalle. Es ist daher leicht möglich, daß der Lehrer über den Gehalt und Wert der Rede des Kindes sich täuscht und infolge dessen vorschnell im Unterrichte fortschreitet, was einem Rückschritte gleichkommt. Er sei also in Beurteilung der Antworten seiner Schüler vorsichtig: er frage fleißig nach dem Inhalte ihrer Vorstellungen und ziehe dadurch das Unvollkommene und Unrichtige an das Licht, um es zu vervollkommnen und zu verbessern. Doch ist die didaktische Regel: Erst die Sache, dann das Zeichen, nicht so zu verstehen, als ob das Wort erst dann gebraucht werden dürfe, wenn der Begriff sich psychisch vollständig ausgeprägt hat — denn dann würde man es in der Erziehung nicht einmal zum zusammenhängenden Sprechen bringen — sondern so, daß kein Zeichen für sich allein, sondern immer nur in bestimmter Beziehung auf das Bezeichnete anzuwenden sei.

II. **Das Urteilen** ist die wesentlichste Verstandesthätigkeit; denn Begriffe kommen durch Urteile zustande, und das Schließen ist auch ein Urteilen, die Herleitung eines Urteils aus anderen Urteilen. Da die Urteile über ein Subjekt darlegen, was in diesem enthalten ist, bringt man durch Urteile in die Kenntnis der Dinge ein und zwar um so tiefer, je mehr Urteile man sich über ein Objekt bildet. Die Forderung der Gründlichkeit des Unterrichts will dieser psychologischen Wahrheit gerecht werden. Viel wichtiger noch als die Zahl der Urteile ist deren qualitative Beschaffenheit. Zunächst müssen die Urteile richtig sein. Richtig aber sind alle Urteile, welche aus logischen Begriffen folgerecht hergeleitet werden; Urteile aus konkreten Vorstellungen dagegen können falsch, aber auch richtig sein. Eine weitere notwendige Qualität des Urteils ist die Gründlichkeit. Das Kind ist zu oberflächlichen Urteilen geneigt; daher ist es mit seinem Urteile bald fertig. Der Mann urteilt, durch die Erfahrung klüger geworden, bedächtiger und darum auch langsamer. Wenn Kinder selbst mit einem richtigen Urteile früher fertig sind als der Erwachsene, so erklärt sich das leicht dadurch, daß das durch die Gesetze der Coexistenz und Succession äußerlich Verknüpfte zufällig auch innerlich verwandt ist. Urteilt das Kind vorschnell, soll es die Erfahrung machen, daß man nicht leichthin ein Urteil aussprechen dürfe, und der Schulunterricht gibt dazu stündlich Gelegenheit. Unbedachtsame Urteile können vielleicht schon die Mitschüler korrigieren; der Lehrer wird die Antworten der Schüler, wenn sie als vorschnelle Urteile erscheinen, begründen lassen. Auch wird er verhüten, daß das jugendliche Urteil in Sphären hinübergreife, für welche es noch nicht reif ist. Es ist eine geradezu widerliche Erscheinung, wenn Kinder in anmaßlicher Großsprecherei

über Dinge urteilen, die sie nicht verstehen. — Das Urteil soll endlich so weit als möglich selbständig sein. Das Kind soll also a) sich selbst Urteile bilden. Das kann immer da geschehen, wo die Elemente des Urteils, die Begriffe, welche im Urteile mit einander in Verbindung treten, schon vorgebildet sind. Hier kann das Kind durch Fragen veranlaßt werden, eine Antwort aus sich zu schöpfen. Und damit das im großen und ganzen möglich werde, muß der Unterricht dafür sorgen, daß er jene Begriffe, welche für die folgende Stufe grundlegend sind, rechtzeitig vorbilde; und sind solche Begriffe für die einzelne Lektion ausnahmsweise nicht gegeben, so müssen sie in sogenannten Vorübungen oder Vorbereitungen vermittelt werden. b) Das Kind soll auch angeleitet werden, die Richtigkeit der Antworten zu prüfen und unrichtige Antworten zu verbessern. Der Lehrer verbessere das falsche Urteil nicht sofort, sondern er schaffe dem Kinde die Bedingungen, daß es die erforderliche Richtigstellung selbst vornehmen könne.

Indem die verschiedenen über ein Subjekt gebildeten Urteile durch die Einheit des Subjekts im Bewußtsein zusammengehalten werden und sich gegenseitig reproduzieren, kann man Gegenstände beschreiben und Geschichten erzählen. Bei Erzählungen bestimmt sich die Folge der Urteile von selbst, bei Beschreibungen dagegen nicht; es ist daher bei Beschreibungen, soferne sie Gegenstand des Unterrichts sind, auf eine natürliche Ordnung der Gedanken zu dringen.

III. **Das Schließen.** 1. Alle Lehrgegenstände des Volksschulunterrichts, die sogenannten Fertigkeiten nicht ausgenommen, geben zum Schließen Gelegenheit, und ein großer Teil der Unterrichtsergebnisse kommt durch Schlüsse zustande. Bei der logischen Besprechung von Lesestücken schließt das Kind z. B. von der Handlungsweise einer Person auf die Gesinnung derselben. Aus der Handlungsweise des Giezi, des Ananias und der Saphira leitet der Schüler das Urteil her: Heuchelei und Eigennutz haben schlimme Folgen. In der Naturkunde schließt der Schüler von den Erscheinungen auf ihr Gesetz, von den Merkmalen eines Naturkörpers auf die Klasse und Ordnung, welchen derselbe zugehört. Aus einigen Versuchen mit kommunizierenden Gefäßen folgt das Gesetz: In Gefäßen, welche (kommunizierend) mit einander verbunden sind, steht das Wasser gleichhoch. Oder: Der Bienensaug gehört in die vierzehnte Klasse, zweite Ordnung der Pflanzen (nach Linné), weil er zwei längere und zwei kürzere Staubfäden und als Frucht vier Nüßchen im Kelche hat. In der Geschichte schließt das Kind, soweit es seine Fähigkeiten eben zulassen, von Handlungen auf ihre Folgen, von Thatsachen auf deren Wirkungen. Beisp. Vor Einführung des Rechts der Erstgeburt teilten nach dem Tode des Fürsten die Prinzen das Land unter sich. Folgen? — Mit der Entdeckung von Amerika lernten die Europäer neue Naturprodukte kennen (z. B. die Kartoffel). Folgen? — In der Geographie schließt das Kind vom Besonderen auf das Allgmeine in folgenden Beispielen. Fünf deutsche Hauptflüsse strömen nach Nordwesten. Warum? Antwort: Das deutsche Hochgebirge liegt im Süden, und nördlich sind Stufenländer von geringerer Höhe. Da aber das Wasser immer der tieferen Stelle zufließt, so . . . . — Der Lauf des Mains wird bei Würzburg durch den Spessart, der Lauf der Donau bei Regensburg durch den bayerischen Wald abgelenkt. Gesetz: Der Lauf der Gewässer wird bestimmt durch die Abdachung und durch die Lage der Gebirge. Ähnlich ist es in der Sprachlehre, wo der Schüler aus Beispielen Sprachgesetze herleitet u. s. w.

2. Weil das Schließen die Herleitung eines neuen Urteils aus gegebenen Urteilen ist, kann der Schüler einen Schluß nur dann ziehen, wenn er die Prämissen kennt. Daraus ergibt sich 1) wie notwendig es ist, daß der Lehrer den behandelten Lehrstoff für jede einzelne Klasse und in allen Fächern vollständig dienstbereit im Gedächtnisse habe und daß er den jeweiligen Gedankenkreis des einzelnen Schülers im ganzen richtig zu beurteilen vermöge. Wie viele nutzlose Fragen werden gestellt, wie viel Zeit geht verloren, weil der Lehrer diese Forderungen nicht immer erfüllt! Daraus läßt sich annähernd ermessen, wie groß der Nachteil häufigen Lehrerwechsels an einer Schule schon auf intellektuellem Gebiete wird. 2) Es folgt hieraus weiter, daß Namen, historische Thatsachen, Jahreszahlen und andere Gegenstände der Erfahrung nicht auf dem Wege des Schlusses gefunden werden können. Und wendet man in solchen Fällen doch Analogieschlüsse an (Dieses Satzglied gibt an, was von einem Dinge ausgesagt ist. Wie heißt es deshalb?), so wird das Gewollte mehr durch ein Erraten als wirkliches Denken gefunden.

3. Die allgemeinen Sätze sind (zumeist) durch Ableitung aus der Übereinstimmung des Besonderen gefunden worden. Der Volksschulunterricht muß daher, insoweit es sich um die Erschließung eines Gedankenkreises handelt, im großen und ganzen induktiv sein, wie das die zum Gemeingute der Pädagogik gewordenen Sätze: „Vom Beispiel zur Regel! Vom Besonderen zum Allgemeinen!" andeuten. — Weil alles Denken in der Ableitung allgemeiner Sätze aus besonderen und in der Herleitung des Besonderen aus dem Allgemeinen besteht, so hat auch der deduktive Weg des Schlusses in der Volksschule Berechtigung. Er findet seine Anwendung immer dann, wenn ein durch Induktion gefundener allgemeiner Satz auf spezielle Fälle bezogen wird, sei es, um die Richtigkeit des allgemeinen Satzes zu prüfen oder sei es, dem Schüler eine Fertigkeit in dieser Schlußweise zu vermitteln, sein Wissen zum Können zu steigern. Damit das in dem Allgemeinen liegende Besondere dem Schüler recht zum Bewußtsein komme, sind die verschiedenen Gruppen des Besonderen zu Repräsentationsbeispielen heranzuziehen, d. h. es ist für eine möglichst große Mannigfaltigkeit der Beispiele zu sorgen. Ist z. B. den Schülern der Begriff der Höhe des Dreiecks vermittelt, muß diese an den verschiedenen Seiten des recht-, spitz- und stumpfwinkeligen Dreiecks aufgesucht und nötigenfalls die Seite verlängert werden; die Dreiecke selbst sind bald größer, bald kleiner und in verschiedener Lage zu zeichnen. Damit der Schüler in den beiden Schlußformen Übung und Sicherheit erlange, wird der Lehrer bemüht sein, ihn zum Schließen anzuleiten; er wird also die Schlüsse nicht an Stelle des Schülers machen, sondern immer nur die Prämissen hiezu herbeischaffen helfen.

4. Da der den Zwecken des Volksschulunterrichts angemessene Lehrstoff ein überreicher ist, da ferner das Gemüt des Kindes durch Zweifelhaftes nicht beunruhigt werden darf, sind Hypothesen vom Unterrichte auszuschließen. Aus ähnlichen Gründen ist man mit Beweisen sparsam und kurz. Was ohne Beweis verstanden wird, wird nicht bewiesen.

5. Die Apperception und die pädagogische Bedeutung derselben.

Begriff derselben. Durch die Thätigkeit der Sinne wird der Seele beständig eine Menge von Erfahrungsstoffen zugeführt, welche sie zu Vorstellungen (Gedanken) umbildet. Das aufnehmende Verhalten der Seele gegenüber den äußeren Reizen nennt man die Perception. Die Vorstellungen existieren

aber nicht als ein Durcheinander in der Seele. Diese hat vielmehr das Bestreben, das Mannigfaltige unter gemeinschaftliche Gesichtspunkte zu bringen, Verwandtes auf einander zu beziehen, das Besondere dem Allgemeinen unterzuordnen. Hat die Seele objektiven Inhalt gewonnen, wirkt dieser in gleicher Weise auf die neu eintretenden Vorstellungen ein: die älteren Vorstellungen kommen den neuen Vorstellungen gleichsam entgegen, führen sie in ihre Kreise und ordnen sie nach den Verwandtschaftsgraden in den psychischen Organismus ein. Dadurch erfolgt nach und nach eine Umbildung des bestehenden Gedankenkreises. Es hat also im Seelenleben eine Wechselwirkung zwischen älteren und neueren Vorstellungen statt, welche sich in der Aneignung neuer Vorstellungen und der hiedurch erfolgenden Umbildung des bestehenden Gedankenkreises äußert. Man nennt diesen Vorgang Apperception, (ad = hinzu, Perception = Aufnahme, also Apperception = Aufnahme, Hinzunahme.)

Bedeutung der Apperception. 1. Die Apperception bringt a) Klarheit und Ordnung in unser Seelenleben; denn unter ihrem Einflusse werden die sinnlichen Eindrücke mit früheren gemessen, mit diesen für identisch erklärt und verknüpft. Vermöge der Apperception bezieht die Seele aber auch die ganze Summe der zufälligen Wahrnehmungen auf einander und gestaltet hieraus ein mehr oder minder geordnetes Bild der objektiven Welt. Die Lokalisation und Projektion der Empfindungen (Seite 80), die Vorstellungen von Raum und Zeit sind die Folge von Apperceptionsprozessen. b) Indem die Seele infolge ihrer appercipierenden Thätigkeit die neuen Eindrücke den bereits vorhandenen Vorstellungen unterordnet, das Einzelne zum Ganzen in Beziehung setzt, hält sie das Neue fest, während es, unverbunden, flüchtig an uns vorüberginge. Die Apperception bewirkt also eine gewisse Festigkeit und Stetigkeit unseres Seelenlebens. Das Kind wird rasch auffassen, wenn die appercipierenden Vorstellungen zahlreich sind; es wird langsam auffassen, wenn sie der Zeit nach gering oder nicht kräftig genug sind. Darum ist aller Anfang schwer. Man wird erfolglos unterrichten, wenn für das Neue die appercipierenden Vorstellungen gänzlich fehlen. Es ist deshalb von der größten Bedeutung, daß der Lehrer den Gedankenkreis jedes einzelnen Schülers kennen lerne, um in der Anknüpfung an denselben seinem Unterricht Erfolg zu sichern.

2. Die neuen Vorstellungen werden nach den bereits vorhandenen ausgelegt, von ihnen beleuchtet. Daraus erklärt sich, warum oft ein und dieselbe Sache von verschiedenen Personen verschieden aufgefaßt und gedeutet wird. Der Glückliche singt: Wie ist die Welt doch so schön! indes der von schweren Schicksalsschlägen Niedergebeugte in ihr ein Jammerthal sieht. So schöpft auch das Kind für alles Neue Sinn und Bedeutung aus seinem Gedankenvorrate und faßt, je nach der Beschaffenheit desselben, das Neue mehr oder minder richtig auf.

3. Weil die älteren Vorstellungen die neueren an sich ziehen, so beruht auf ihr die Aufmerksamkeit (Seite 116) und das Interesse. Für das, was man wenigstens einigermaßen kennt, vermag man sich zu interessieren, wogegen einen das völlig Fremde kalt läßt. Will man also aufmerksame Zuhörer haben, muß man bei dem gegenwärtigen Wissen derselben anheben wie der hl. Paulus in seiner Rede an die Athener: „Denn indem ich (in euerer Stadt) umherging und euere Heiligtümer betrachtete, fand ich auch einen Altar, auf dem geschrieben stand: Dem unbekannten Gott. Was ihr denn, ohne es zu kennen, verehret, davon verkündige ich euch.“ Der Lehrer wird daher bei seinem

Unterrichte nicht nur stets den Erfahrungskreis seiner Schüler in Betracht ziehen, sondern auch jede Lehrstunde mit einer Wiederholung oder Vorübung beginnen, in welcher diejenigen Vorstellungen ins Bewußtsein gerufen werden, welchen sich die neuen Vorstellungen anschließen sollen. Diese Verknüpfung wird inniger, wenn das Alte mit dem Neuen verglichen, das Gemeinsame zusammengefaßt, das Verschiedene getrennt wird. Es ist deshalb, wo sich nur immer Gelegenheit bietet, das Vergleichen und Unterscheiden zu üben. (Ähnliche biblische Erzählungen und Lesestücke, der Lauf zweier Flüsse, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Raumgrößen, gemeinsame und unterscheidende Merkmale zweier Naturkörper.)

4. Die Verwandtschaft zwischen dem appercipierenden Alten und dem anzueignenden Neuen darf nicht so groß sein, daß das Neue als bekannt erscheint. Das, was die Seele schon assimiliert hat, vermag dieselbe nicht weiter mehr zu fördern; sie verhält sich also, wenn es wiederholt an sie herantritt, ablehnend gegen dasselbe. Daher die Unterrichtsregel: Bringe das, was dem Kinde bekannt ist, in neuer Form!

5. Die Apperception spielt auch eine wichtige Rolle im Gemütsleben. Von dem bestehenden Vorstellungskreise hängt es nämlich ab, ob wir imstande sind, die Gefühle und Bestrebungen anderer zu verstehen und uns teilnehmend in die Lebensumstände fremder Personen zu versetzen. Bezeichnend sind in dieser Beziehung die Aussprüche: „Herr, sie haben keinen Wein mehr;“ und „Was wollt ihr mir geben, so werde ich ihn euch verraten!“ Will man auf das Gemüt der Kinder einwirken, so hängt alles davon ab, daß man die „rechten Saiten“ anschlägt.

6. Die neuen Einwirkungen sind zuweilen stärker als der schon bestehende Gedankenkreis; dann erschüttern die neuen Ankömmlinge, fremden Eroberern gleich, das ältere Reich der Gedanken und unterwerfen und beherrschen es. So ist aus einem Saulus ein Paulus geworden; so wird heute noch durch schwere Schicksalsschläge aus einem Leichtfuß ein besserer Mensch oder umgekehrt ein sorgfältig erzogener Jüngling zum Kummer seiner Eltern.

Auch bei der Erziehung durch Unterricht findet ein ähnlicher, wenn auch nicht gewaltsamer Vorgang der Änderung des Gedankenkreises statt: Es sind die Gedanken des Erziehers, welche der Zögling aufnehmen muß und welche nach und nach das Übergewicht über den bisherigen Vorstellungskreis desselben erlangen sollen.

Die Lehre von der Apperception ist in der Erziehung von höchster Bedeutung für die Leitung der Aufmerksamkeit und die Spracherlernung.

6. Die Aufmerksamkeit. Die Weckung, Erhaltung und Übung derselben.

1. Wesen derselben. Die Entwicklung der Intelligenz setzt nicht nur die Integrität der Sinnesorgane und die Einwirkung äußerer Objekte auf dieselben voraus, sondern auch die Geneigtheit der Seele, den äußeren Reizen entgegen zu kommen und einen Zuwachs von Vorstellungen zu gewinnen. Die Seele muß also aktiv thätig sein. Da sie ein einfaches Wesen ist, kann ihre Thätigkeit zur selben Zeit immer nur eine sein. Hiebei ist allerdings ein rascher Wechsel der drei Grundthätigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens möglich; es kann aber auch die Seelenthätigkeit sich vorwaltend auf dem Gebiete der Erkenntnis bewegen und da längere Zeit ein und demselben Objekte (Gedankenkreise) zugewendet sein. Das Sichhinwenden der Seele auf

ein Objekt der Erkenntnis heißt „aufmerken“ und das beharrliche und ausschließliche Hingewendetsein derselben auf ein solches — „Aufmerksamkeit“.

Da die Aufmerksamkeit in der beharrlichen und ausschließlichen Fixierung eines Objektes, Vorganges, eines Gedankens oder einer Gedankenreihe besteht, so muß die Seele bei derselben in doppelter Weise thätig sein: herbeiführend oder festhaltend und abwehrend. Sie muß ihren Blick auf ein bestimmtes Objekt richten, um es in ihren Besitz aufzunehmen, bestimmte Gedanken festhalten, um neue Bildungen daraus herzuleiten; sie muß aber auch fremdartige Eindrücke, Vorstellungen, Gefühle fernehalten, damit der Kreis der Vorstellungen gerade auf das beschränkt bleibe, was augenblicklich zur Sache gehört.

Die Vorstellungen, welche im Zustande der Aufmerksamkeit durch ihren Klarheitsgrad sich hervorthun, können naturgemäß immer nur wenige sein; denn unser Bewußtsein gleicht (wie Cüppers in Alleкers Volksschule sagt) einem großen, weiten Gewölbe, das mit vielen und mancherlei Schätzen angefüllt, aber nur von einem dürftigen Öllämpchen erhellt ist. Nur auf jenem Punkte, wohin gerade das Licht fällt, sieht man klar; alles andere ist in Dämmerung und Dunkel gehüllt. Also kommt die Aufmerksamkeit zustande durch eine Verengung, Concentrierung des Gedankenkreises; sie ist Sammlung des Geistes. Ihr Gegenstück ist die Zerstreutheit, d. i. die Teilung des Bewußtseins den kommenden Vorstellungen gegenüber. Während bei der Aufmerksamkeit die Gedanken einen gemeinsamen Beziehungspunkt haben und von diesem bestimmt werden, laufen bei der Zerstreutheit die Vorstellungen, von äußeren Eindrücken und unwillkürlichen Reproduktionen geleitet, planlos durcheinander. Die Zerstreutheit ist häufig nur ein vorübergehender Zustand; sie kann aber auch bleibend zu einem Geistesgebrechen werden. Die Ursachen der habituellen Zerstreutheit liegen bei Kindern zumeist in einer Überhäufung mit Spielsachen, wodurch sie gewöhnt worden sind, im raschen Wechsel von einem Gegenstande zu einem anderen überzugehen.

Aufmerksamkeit und Zerstreuung geben sich wie andere geistige Zustände nach außen zu erkennen; die Aufmerksamkeit durch die straffe Haltung des Körpers, durch das auf den Unterrichtenden oder auf den Gegenstand der Auffassung gerichtete, lebhaft blickende Auge; durch die Belebtheit, welche die Gesichtszüge durch die Thätigkeit der Seele empfangen; am Mienenspiel des Kindes, in welchem sich, namentlich bei anregenden Erzählungen, so recht zeigt, daß es das Erzählte mit seiner ganzen Seele gleichsam selbst erlebt. Die Unaufmerksamkeit zeigt sich an der schlaffen, trägen Haltung, an dem umherschweifenden Blicke, in dem Gleichgültigkeit verratenden Gesichtsausdrucke, in der Beschäftigung mit fremden Dingen. Wird die Aufmerksamkeit von einem Gegenstande dauernd in Besitz genommen und gefesselt, nennt man sie Interesse.

2. Einteilung. Die Aufmerksamkeit kann erregt werden durch äußere Objekte und heißt dann sinnliche Aufmerksamkeit. Diese ist zugleich die ursprüngliche; denn in der ersten Lebenszeit sind es die stärksten sinnlichen Eindrücke, welche die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich lenken. Das neugeborne Kind wendet sein Auge dem Fenster zu, von woher die größte Lichtmenge eindringt; der Säugling wird lebhaft erregt durch einen grellfarbigen Ball, einen lauten Klang u. dgl.

Hat aber die Seele einmal einen Besitz von außen her gewonnen, dann werden neue Wahrnehmungen durch schon früher erworbene, jetzt hinzutretende ältere Vorstellungen festgehalten. Letztere steigen aus dem inneren Vorrate der

Seele auf, um sich mit dem Gleichartigen, das die Wahrnehmung eben bietet, zu verbinden. Es hat hier ein Hinzutreten schon vorhandener Seelengebilde zu neuen Eindrücken statt, welch letztere von ersteren beleuchtet und zu einem höheren Grade der Klarheit erhoben werden. Diese Art der Aufmerksamkeit heißt appercipierende *) oder intellektuelle.**) Sie ist z. B. thätig, wenn wir aus einem Marktgewühle bekannte Personen herausfinden. Hier wird die durch den flüchtigen Blick über die Menschenmenge entstandene, schwache Wahrnehmung durch die früher erworbene, eben wachgerufene Erinnerungsvorstellung verstärkt und festgehalten. Die appercipierende Aufmerksamkeit zeigt sich schon frühe, z. B. wenn das Kind aus einem Gespräche, das ihm sonst unverständlich ist, Wörter herausfängt und nachspricht, wenn es in den Figuren seines Bilderbuches Gegenstände, welche ihm bereits bekannt sind, wiedererkennt und benennt. Die sinnliche Aufmerksamkeit erhält ihren Anstoß von außen, die intellektuelle von dem bereits bestehenden Gedankenvorrate; beide erfolgen ohne den Einfluß des Willens. Man faßt sie daher zusammen als unwillkürliche Aufmerksamkeit, welcher die willkürliche Aufmerksamkeit gegenübersteht, d. i. der Vorsatz, in der Fixierung eines Objektes, einer Gedankengruppe so lange zu verharren, bis die Aneignung vollzogen ist.

3. Wichtigkeit. Weil bei der Aufmerksamkeit die Seele in jener Verfassung sich befindet, in welcher sie bereit und geschickt ist, geistige Nahrung aufzunehmen und die äußere gegenständliche Welt zu einer inneren Welt von Vorstellungen zu gestalten, so ist sie die Grundlage und Voraussetzung aller Erkenntnis. Indem aber Fühlen und Wollen in Vorstellungen ihre Wurzeln haben, ist die Aufmerksamkeit auch die Grundbedingung aller Gemüts- und Willensbildung. Wer nicht genau auf Gebot und Verbot achten gelernt hat, ist nicht zuverlässig in Befolgung des Gebotenen und in Meidung des Verbotenen. Gehorsam setzt Aufmerksamkeit voraus; darum sagt schon Samuel zu Saul: „Gehorsam ist besser als Opfer, und Aufmerken besser als das Fett von Widdern." (1. Sam. 15, 22.) Die Aufmerksamkeit ist daher auch ein Prüfstein der Zucht, der Unterrichtsqualität und der Lehrpersönlichkeit. Bei dieser Wichtigkeit muß der Lehrer die Erregung, Erhaltung und Übung der Aufmerksamkeit als eine Hauptaufgabe seiner Erzieherthätigkeit betrachten.

4. Weckung, Erhaltung und Übung der Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist anfangs sehr unvollkommen. Das Kind wendet sich von einem Objekte alsbald hinweg, um ebenso rasch zu einem zweiten und dritten überzugehen. Fremdartige, stärkere äußere Reize, Associationen und Reproduktionen, die sich an die sinnliche Wahrnehmung anschließen, das Bewußtwerden seiner eigenen körperlichen Zustände ziehen das Kind häufig vom unterrichtlichen Worte ab und lassen es nicht zu einer beharrlichen, konzentrierten Auffassungsthätigkeit kommen. Diese Unvollkommenheit muß aber allmählich durch planmäßige Einwirkung und stetige Übung in der Aufmerksamkeit beseitigt werden. Hiebei sind Belohnungen, Ermahnungen, Drohungen, Strafen nicht die wirksamsten Mittel; denn sie lenken die Gedanken des Kindes leicht vom Unterrichte hinweg auf das Versprochene oder Angedrohte, auf das Unlustgefühl der Scham, den körperlichen Schmerz. Wenn man dieser Mittel auch nicht immer entbehren kann, so dürfen sie doch nur selten und nur in der Absicht

*) Die reproduzierten Vorstellungen treten zu den neuen hinzu und eignen sich dieselben an.

**) Sie setzt ältere Vorstellungen, d. i. einen gewissen Grad von Intelligenz voraus.

gebraucht werden, das Kind für die Sache selbst zu interessieren. Auch der Hinweis auf die Wichtigkeit des Gegenstandes und die Erinnerung an die Erwartungen der Eltern werden bei jüngeren Schülern selten, bei älteren nicht immer den gewünschten Erfolg haben, weil ersteren zumeist das Verständnis für diese Motive abgeht, letztere diesen Motiven nachhängen, statt beim Unterrichte zu sein. Wirksam dagegen ist eine auf die Kindesnatur berechnete Organisation des Unterrichts.

I. Inbetreff der Weckung und Leitung der sinnlichen Aufmerksamkeit ist 1) zuvörderst dafür zu sorgen, daß die äußeren Reize in einer dem Sinnesorgane angemessenen Stärke herantreten. a) Die Anschauungsobjekte und Versinnlichungsmittel seien deshalb deutlich, charakteristisch. Sind die Anschauungsmittel leicht zu beschaffen (Pflanzen), so erhält jeder Schüler das Objekt; wo nicht, wird öfters bankweises Heraustreten der Schüler behufs Vermittlung klarer Vorstellungen notwendig sein. Der Lehrer schreibe und zeichne deutlich an die Wandtafel vor. Das Zeigen an der Wandkarte gehe dem Zeigen im Handatlasse, die Darstellung an der Wandtafel der Nachbildung an der Schiefertafel voran. Der Lehrer spreche vernehmlich und bestimmt und fordere das auch von den Schülern. Er trage so vor, daß durch die Betonung das Wichtige vom Minderwichtigen geschieden, die Hauptsache von der Nebensache getrennt ist. Um den Gehörseindruck zu vertiefen, sind in Unterklassen jene Sätze, welche das Hauptergebnis des Unterrichts darstellen, in einer vorher festgestellten Form im Chore zu sprechen. b) Bei all dem aber übersehe der Lehrer nicht, daß die Überkräftigkeit der Reize schädlich ist: denn zu starke Reize stumpfen ab. Er halte deshalb im Laut- und Chorsprechen in Bezug auf Stärke und Dauer das rechte Maß und gebrauche nicht Bilder mit grellen Farben rc.

2) Weiterhin ist zu beachten, daß ein Objekt die Seele nur insolange beschäftigt, als es nicht von einem stärker wirkenden Objekte übertroffen wird. Bringt der Lehrer während des Lehrvortrages ein Bild zum Anschauen, wendet sich die Aufmerksamkeit des Kindes alsbald dem sinnlich stärker wirkenden Bilde zu. Lärm, welcher von der Straße her in die Schule dringt, Unruhe der Schüler, körperliche Strafen während des Unterrichts, ein Gewitter während der Schulzeit gehören gleichfalls zu den Vorgängen, welche infolge der Intensität des sinnlichen Eindruckes die Wirkung des unterrichtlichen Wortes abschwächen.

3) Weil die Seelenthätigkeit gleichzeitig nicht nach verschiedenen Richtungen erfolgen kann, so müssen die einzelnen Wahrnehmungen (Vorstellungen) um so schwächer werden, je mehr derselben sich gleichzeitig ins Bewußtsein drängen. Darum wirken die vielen neuen Dinge, welche dem neu eingetretenen Schüler das Schulzimmer bietet, anfangs störend. Sie müssen dem Kinde erst gleichgültig werden, und das wird verhältnismäßig frühe geschehen, wenn wenige solcher Gegenstände sich im Schulzimmer befinden. Es ist deshalb ratsam, in Unterklassen die Unterrichtsapparate insolange beiseite zu halten, bis sie der Gebrauch erfordert. Kommen Lehrapparate in Verwendung, so soll die Isolierung der in Betracht kommenden Einheit angestrebt werden. Es sind daher Bildertafeln, auf denen eine Vielheit von Gegenständen dargestellt ist, so zu verdecken, daß nur der Gegenstand des Unterrichts sichtbar ist. Rechenmaschinen sollen so eingerichtet sein, daß die Schüler jeweils nur so viele Punkte, Kugeln rc. vor sich haben, als zur Darstellung des treffenden Rechensatzes notwendig sind. Anschauen und Erklären, Hören und Nachschreiben müssen

zeitlich getrennt werden. Bei Rechtschreibübungen sind die orthographischen Eigentümlichkeiten der Wörter durch Unterstreichen hervorzuheben. Werden falsch geschriebene Wörter korrigiert, so soll das Kind bei dem richtigen, nicht aber auch bei dem falschen Wortbilde verweilen. Alle abseits liegenden fremdartigen Bemerkungen, alle störenden Nebengedanken wird der Lehrer bei seinem Unterrichte unterlassen, dagegen durch passende Fragen und Befehle das hervorheben, worauf die Aufmerksamkeit des Kindes jeweils sich zu richten hat. Das Kind selbst gibt uns hier einen Fingerzeig: es sucht sich ein stilles Plätzchen, um ungestört seine Aufgabe fertigen zu können. Ähnlich ist es bei einem Musiker, der bei Anhörung eines Musikstückes die Augen schließt, damit er besser höre.

Wie durch fremdartige Vorstellungen wird die Aufmerksamkeit auch durch Gemütsbewegungen (Furcht, Trauer, Freude) und durch körperliches Unbehagen (Frost, Hunger, Krankheitsgefühle) beeinträchtigt. Es liegt nicht in der Macht des Lehrers, all diesen Hindernissen zu begegnen; doch wird er solche Partien des Unterrichts, welche das Gemüt lebhaft erregen — bei denen das Kind leicht zu Thränen gerührt wird — zwar mit genügender Wärme behandeln, die Hinwirkung auf den Affekt (s. d.) aber unterlassen. Wenn gleichwohl das Gefühl der Teilnahme allzu lebhaft sich zeigt, gehe der Lehrer rasch zu begrifflicher Arbeit über. Waren Zwangsmaßregeln anzuwenden, wird er die Schüler möglichst früh durch ein Zutrauen erweckendes, gewinnendes Verhalten wieder zu beruhigen suchen und nicht durch einen fortdauernd gespannten Ton und durch beständige Äußerungen der Unzufriedenheit Gemütszustände herbeiführen, welche die Aufmerksamkeit schädigen.

4) Endlich ist noch zu beachten, daß alle plötzlich und unerwartet auftretenden Reize, alle Vorstellungen, welche einen schroffen Gegensatz zu den eben gegenwärtigen Vorstellungen bilden, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ohne sie jedoch lange zu fesseln. Der Lehrer wird daher die Schüler gewöhnen, ihre Schiefertafeln achtsam zu behandeln, so daß sie nicht hinunterfallen und darauf halten, daß das Hinweggehen aus der Schule während des Unterrichts möglichst unauffällig geschehe. Er wird auch alles vermeiden, was eine auffallende Veränderung seiner äußeren Erscheinung zur Folge haben könnte und achtsam auf seine Gestikulation und den Gebrauch gewisser Ausdrucksformen sein.

II. Die appercipierende Aufmerksamkeit ist eine Verbindung von Perception und Reproduktion, d. i. ein Zusammenfließen neuer Eindrücke mit älteren, aus dem Bewußtseinsinhalte aufsteigenden verwandten Vorstellungen. Diese bieten dem Neuen Anknüpfungspunkte und geben ihm den rechten Sinn, seine rechte Auslegung, so daß das Neue auch einen Eindruck auf das Gemüt macht. Fehlt es an solchen aneignenden Vorstellungen, d. i. an den entsprechenden Vorkenntnissen, predigt man tauben Ohren.

Daraus folgt 1) daß alles, was neu an die Schüler herantritt, nicht ein absolut Neues sein darf. Es ist deshalb der Unterrichtsstoff in jedem Fache so zu ordnen, daß das Verständnis des Nachfolgenden durch das Vorausgegangene vorbereitet wird. Der erste Schulunterricht darf kein Bücherunterricht sein; denn Buchstaben sind dem Kinde vorläufig ein absolut Neues, unverständliche Zeichen. Vielmehr müssen die ersten Schultage mit Gesprächen über Dinge und Vorgänge aus dem Leben des Kindes, über Haus und Hof, Garten und Feld, Eltern und Geschwister, über bekannte Tiere, mit Erzählungen,

welche dem Gedankenkreise und der Auffassungsweise des Kindes sich anpassen, mit dem Zeichnen bekannter Dinge u. dgl. hingebracht werden. Erst wenn vom Kinde die Redeteile: Satz, Wort, Silbe, Laut an der lebendigen Sprache erkannt worden sind, kann zur schriftlichen Darstellung derselben, zum Schreiben und Lesen, übergegangen werden.

2) Die Seele verhält sich aber nicht bloß ablehnend gegen das absolut Neue, sondern auch solchen Vorstellungen gegenüber, denen von innen heraus zu viel Bekanntes entgegenkommt. Solche Vorstellungen erscheinen schon als angeeignet; es liegt für dieselben nicht das Bedürfnis nach Weiterbildung vor; sie vermögen deshalb das Geistesleben des Kindes auch nicht zu fördern. Der Lehrer wird daher das Kind nur solange mit einem gewissen Unterrichtsstoffe beschäftigen, bis er festsitzt, und die hiezu nötigen Wiederholungen und Übungen wird er passend in veränderter Gruppierung der Gedanken, in neuer Beleuchtung, überhaupt so vornehmen, daß das Bekannte in neuem Gewande erscheint.

3) Zur richtigen Wahl und Anordnung der Lehrmaterialien muß eine zweckmäßige Lehrart kommen. Die Darstellung sei anschaulich und faßlich, d. h. sie suche das Kind in lebensvolle Berührung mit der Sache zu bringen und lasse Begriffe, mit denen das Kind umgehen soll, erst aus einer hinreichenden Anzahl gleichartiger Vorstellungen konstruieren. Sie sei stufenmäßig, d. h. sie übe jede Operation erst an einfachen und leichten, dann an zusammengesetzteren, schwereren Beispielen, so daß das Kind gerade in dem Maße beschäftigt ist, wie es seiner Kraft entspricht. Sie sei gründlich, d. h. sie übe jede Operation bis zur Geläufigkeit. Sie sei sparsam in der Mitteilung, so daß das Kind zu einer Unterrichtszeit nie mehr erhält, als es aufzunehmen und zu assimilieren imstande ist. Sie rege den Schüler zur Selbstthätigkeit an, indem sie ihm das selbst thun läßt, was er selbst thun kann, und einen passenden Wechsel zwischen Frage und direkter Mitteilung einhält. Sie suche Anknüpfungspunkte bei anderen Lehrfächern und unterstelle das dort Erworbene anderwärts weiterer Bearbeitung. Der Unterricht sei endlich voll Leben und Wärme und diese wiederum ein Ausfluß der Liebe zur Sache, des Eifers, mit dem der Lehrer sich dem Unterrichte hingibt. Das Interesse des Lehrers an der Sache, das sich in Wort und Miene, in seiner gesamten Haltung offenbart, wird, wenn das Objekt nur ein geringes unmittelbares Interesse besitzt oder aus irgend einem Grunde seine Anziehungskraft zu verlieren droht, die Teilnahme des Schülers neu beleben, zurücklenken und forterhalten können. Verfrühte Abstraktionen, breite Erklärungen, die Überschüttung der Schüler mit Lehrstoffen, stetes Docieren und Vorgeben, eine langweilige, schleppende Lehrsprache sind die größten Feinde der Aufmerksamkeit.

Weil fremdartige Vorstellungen die Aufmerksamkeit hindern, ist mit Beginn des Unterrichts das Ziel der Lehrstunde anzugeben, und das Verständnis des Neuen vorzubereiten, indem die Reproduktion der verwandten Hilfsvorstellungen veranlaßt wird. Das Neue selbst muß in Abschnitten vorgeführt und eingeübt werden, welche schließlich mit einander zu einem Ganzen zu verbinden sind. Schroffe Übergänge (Sprünge) sind immer zu vermeiden, weil sie die Aufmerksamkeit ablenken und in der Folge Langeweile erzeugen.

4) Zu dem Interesse, das der Gegenstand und seine unterrichtliche Behandlung wecken, müssen bestimmte Maßnahmen der Schuldisziplin treten. „Ein verständiger Mann ist kostbaren Geistes; er spricht nur zu dem, der hören

will." Die Schüler sind daher vor Beginn des Unterrichts in Ordnung zu bringen und zur Aufmerksamkeit bereit zu machen. Der Lehrer wird also, wenn noch notwendig, befehlen: Geradesitzen! Hände! (auf die Bank). Und er beginnt den Unterricht erst dann, wenn die Schüler zur Ruhe gelangt und auf das Wort des Lehrers gespannt sind. Diese Maßregel ist unerläßlich, wenn die Bewegungstriebe der Kinder etwa vom Spiele her sich noch nicht beruhigt haben. Des Lehrers Standpunkt sei immer derart, daß er nicht nur die Klasse, welche eben unmittelbaren Unterricht empfängt und den an der Wandtafel arbeitenden Schüler, sondern die ganze Schule überwachen kann, und daß alle Schüler auch den Lehrer wohl sehen können. Er trete daher nicht zu nahe an die Klasse heran und neige sich nicht auf längere Zeit zu dem Einzelnen herab. Er schicke seine Fragen dem Aufrufe voran und richte sie immer an alle Schüler, er lasse aber nur einen zur Antwort zu; es sei denn, daß schulmäßig im Chore gesprochen wird. Jeder Schüler, der antworten will, hat durch ein bestimmtes Zeichen sich zur Antwort zu melden. Zeigt sich Unaufmerksamkeit, wird der Lehrer den Fehlenden nicht sogleich anrufen oder ausschelten, sondern ein wenig im Vortrage inne halten; er mäßige seine Stimme, wenn er ziemlich laut, er verstärkt sie momentan, wenn er wenig laut gesprochen hat; er gibt dem säumigen Schüler einen Wink mit dem Auge, er ruft ihn zur Antwort. Solche Formen der stillen Hinführung zur Aufmerksamkeit sind besser, als die wörtliche Erinnerung und auffällige Mahnung; denn durch die letzteren unterbricht der Lehrer den Gedankengang und zieht, wenn er einen Schüler zur Aufmerksamkeit mahnt, die Aufmerksamkeit aller Schüler ab. Alle gemeinschaftlichen Thätigkeiten der Schüler, das Heraufnehmen und Hinweglegen der Lerngeräte, das Aufstehen und Hinweggehen ꝛc. sind durch Befehl und Takt zu regeln. Von besonderer Wichtigkeit ist es, daß der Lehrer den Kindern durch sein ganzes Thun den Gedanken einprägt, wie sehr ihm an ihrer Aufmerksamkeit gelegen ist, so daß sie die Zerstreutheit für einen großen Fehler halten und Unlust empfinden, wenn sie sich selbst über der Unaufmerksamkeit ertappen. Das Beispiel der älteren Mitschüler, welches den jüngeren die Aufmerksamkeit vor Augen stellt und beständig auf den ernsten Zweck des Unterrichts hinweist; der Wetteifer, den der Lehrer zwischen den Schülern derselben Klasse herbeizuführen sucht; ein Wort der Anerkennung zur rechten Zeit und am rechten Orte; die strenge Regelmäßigkeit des Schulbesuchs; die gesamte Organisation der Schule, ihre Lage, ihre Ausstattung: das alles soll die Maßnahmen der Schuldisziplin in Weckung und Pflege der Aufmerksamkeit unterstützen.

5) Bei all diesen Maßnahmen ist auf die Schwäche des Kindes Rücksicht zu nehmen und der frühzeitigen Ermüdung vorzubeugen. Das geschieht zuvörderst durch einen zweckmäßigen Wechsel zwischen höheren und niederen Graden der Anspannung. In ungeteilten Schulen macht sich dieser Wechsel von selbst geltend, indem die Beschäftigung mehrerer Abteilungen den Übergang vom direkten Unterricht zum indirekten, der stillen Selbstübung, mit sich bringt. Aber auch in der geteilten Schule soll auf eine stark anstrengende Stunde eine minder anstrengende folgen und zwar nicht bloß für die jüngeren, sondern auch für die reiferen Schüler. Es ist endlich auch die Zeit für die einzelnen Lehrfächer richtig zu wählen und weder für den einzelnen Lehrgegenstand noch im ganzen zu sehr zu verlängern. Weil das Kind in der ersten Stunde mit frischer Kraft ausgerüstet ist, wird man mit Gegenständen beginnen, welche die größte Anspannung erfordern, darauf leichte Arbeit

folgen lassen und dann erst wieder mehr verlangen. Unterklassen dürfte ein täglich 4stündiger, Mittel- und Oberklassen ein täglich fünf- bis sechsstündiger Unterricht an 5 Wochentagen zuzuwenden sein. Ist Ermüdung eingetreten, so bedarf das Kind der Ruhe und Erholung. (Pausen und Ferien. Vgl. S. 62 u. 63.)

Bei aller Straffheit in der geistigen Arbeit vergesse der Lehrer doch nicht, daß selbst infolge einer durchaus passenden und schicklichen Wendung störende Einfälle erregt werden können, wodurch die Denkthätigkeit des Schülers auf Seitenwege gerät. Er erwäge weiter, daß das Kind nicht immer, auch wenn es gerne wollte, solange in der Aufmerksamkeit verharren kann, als er es für gut findet. Er bemeistere bei geringerer Teilnahme seine Ungeduld; denn sie macht die Sache nur schlimmer, indem sie die Gedanken des Kindes auf diesen Gemütszustand richtet und auf das, was von ihm zu befürchten ist. Keinesfalls gleiche er dem Fuhrmanne, der sein Pferd schlägt, weil es die übergroße Last nicht mehr bewältigen kann; sondern er bewahre in dem Gedanken, daß das Kind — Kind ist, auch bei schwerer Arbeit die Freudigkeit des Gemütes und in seinem Verkehre mit den Kindern den Grundzug gleichmäßiger Freundlichkeit.

Die willkürliche Aufmerksamkeit ist eine willkommene Unterstützung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Da sie aber strenge Selbstüberwachung und einen hohen Grad von Selbstbeherrschung voraussetzt, ist sie, wenigstens bei Kindern, unsicher und schwankend und daher für sich allein von geringem Erfolge.

7. Die Sprache und Sprachbildung des Kindes.

Die inneren geistigen Vorgänge finden ihren Ausdruck in der Sprache. Zwar sind die psychischen Regungen etwas von der Sprache, als einem sinnlich wahrnehmbaren Vorgange, total Verschiedenes; sie sind aber die Ursache dieses Vorganges. Die Sprache ist daher nicht nur ein physiologischer, sondern zugleich ein psychischer Prozeß — sie ist das äußere Zeichen des Geistes.

Kurze Darlegung der Sprachentwicklung des Kindes. Das kleine Kind nimmt Eindrücke von außen in die Körper- und Sinnesempfindungen auf und reagiert gegen dieselben unbewußt durch Bewegungen; es zappelt z. B. beim Anblicke eines glänzenden Gegenstandes, greift nach der Flamme ꝛc. Da aber das Sprachorgan auch ein Bewegungsorgan ist, wenn auch nicht ganz in dem Sinne wie die Extremitäten des Körpers; da ferner die dem Kinde eingeborenen Bewegungstriebe ihre überwältigende Macht auch auf das Sprachorgan ausdehnen: so stößt das Kind unbewußt und unwillkürlich Laute aus, wie ja schon das Weinen des Neugebornen zeigt. Diese unartikulierten Laute haben den Zweck der Mitteilung noch nicht, sondern sind lediglich Äußerungen der Seelenzustände, durch welche das Kind „seinem Innern Luft macht.“*)

Der Erwachsene schließt von diesen Äußerungen auf die seelischen Zustände. So weiß die Mutter, daß das Kind Hunger hat, wenn es an den Fingern saugt; daß es sich, wenn es weint, in einem unangenehmen Zustande befindet, der Abhilfe erheischt. Die den Seelenzuständen entsprechenden Ausdrucksbewegungen werden also zu Zeichen für die inneren Vorgänge, und in dem unwillkür-

*) Die Ausdrucksbewegungen spielen auch im Sprachverkehre der Erwachsenen eine große Rolle. Man denke nur an die große Mannigfaltigkeit der stummen Zeichen in der Mimik und in der Gebärdensprache, an die Zeichen der Zustimmung, der Verneinung, der Verachtung ꝛc., also an das Kopfschütteln, Kopfnicken, den Händedruck u. s. w., welche an die Stelle der Lautsprache treten und diese begleiten.

lichen Ausdrucke der Empfindung durch Reflexbewegungen nimmt die Sprachentwicklung des Kindes ihren Anfang.

Von hier aus ist aber sicherlich noch ein weiter Weg zu dem komplizierten Vorgange der bewußten Sprachmitteilung in der Lautsprache. Ist das Kind einmal inne geworden, daß es durch seine Bewegungen, durch das Lautgeben, von anderen Personen verstanden werde und daß es hiedurch etwas erreiche, macht es von diesem Mittel immer mehr Gebrauch, wodurch eine feste Verbindung zwischen dem Laute und dem ihm zugrunde liegenden Seelenzustande eintritt. In dieser Periode spricht das Kind seine eigene Sprache, die zuweilen so eigentümlich ist, daß sie nur von den Personen seiner ständigen Umgebung verstanden wird. In der Folge nehmen die Reflexbewegungen den Charakter einer Nachbildung des Geschehenen und Gehörten an, und das Kind stellt die Erscheinung, sodann auch das Objekt dieser Erscheinung symbolisch dar. Es ahmt z. B. mit dem Laute „muh" erst das Brüllen der Kuh nach, bezeichnet aber später mit diesem Laute die Kuh selbst. Weiterhin erlernt das Kind die Sprache durch das Zusammenleben mit anderen. An diesen kommt demselben in Blick, Miene, Haltung und Bewegung der naturnotwendige äußere Ausdruck für die inneren Zustände entgegen, welche es in sich selbst erlebt: es hört sprechen, sieht die Bewegung der sprechenden Lippen, beobachtet die Gesichtszüge, welche das Sprechen anderer begleiten; es fühlt die Thätigkeit seiner Sprachorgane bei den eigenen Versuchen im Sprechen. All dies bleibt in der Erinnerung zurück. Indem das Kind mit den Wahrnehmungen der Dinge zugleich die Namen derselben auffaßt, die Dinge bezeichnen hört, entstehen mit den Vorstellungen von den Objekten der gegenständlichen Welt die Wahrnehmungen bestimmter Laute und Wortvorstellungen. Da nun die Sachvorstellung und die ihr entsprechende Wortvorstellung regelmäßig bei einander vorkommen, müssen dieselben feste Associationen eingehen und daher einander wecken: das Wort bringt die Vorstellung der Sache, die Sache ihren Namen in Erinnerung.

Zuerst lernt das Kind jene Wörter, welche sinnlich Wahrnehmbares bezeichnen. Diese Wörter, welche dem Kinde ursprünglich nur Namen für bestimmte Einzeldinge (Individuen) sind, nehmen mit der Erweiterung seines geistigen Gesichtskreises auch eine erweiterte Bedeutung an. So dient z. B. das Wort Tisch, womit das Kind ursprünglich nur den Tisch des Wohnzimmers benannt hat, zur Bezeichnung einer ganzen Klasse gleichartiger Individuen, hier zur Benennung des Gerätes Tisch — das Wort wird zum äußeren Zeichen des Begriffs. (Vergl. S. 102.) „Die Seele verallgemeinert den sinnlich wahrnehmbaren Gegenstand in sich, befreit ihn von seiner endlichen und vergänglichen Existenz und gibt sodann seinem Wesen ein neues Dasein im Namen." (Rüegg.) Mit der Ausbildung der Vorstellungen zu Urteilen (Gedanken) tritt der Gebrauch von Beziehungswörtern ein, und durch den steten Verkehr mit der lebendigen Sprache wird das Kind eingeführt in die Denk- und Fühlweise des Volksstammes, dem es angehört; zugleich wird es Herr über die große Mannigfaltigkeit der Wort- und Satzformen und der in der Biegung ausgedrückten Beziehung derselben auf einander. Dieser Bildungsprozeß vollzieht sich so rasch, daß das Kind schon im 4. und 5. Lebensjahre über die Sprache der Familie als vollkommen freies Eigentum verfügt.

Wichtigkeit der Sprachbildung: a) für die intellektuelle Entwicklung. 1. Indem das Kind ein Wort ausspricht, erlebt es eine nochmalige Empfindung, welche sich mit der im Worte bezeichneten Vorstellung durch das

Aussprechen immer wieder aufs neue verbindet. Dadurch befestigt die Seele ihren Besitz.

2. Die Gesamtvorstellungen bestehen aus einer größeren oder geringeren Zahl von Einzelvorstellungen, z. B. das Wahrnehmungsbild „Vogel“ aus den Einzelvorstellungen: Schnabel, 2 Flügel, 2 Beine, Federn ꝛc. Diese besonderen Vorstellungen sind wiederum zusammengesetzt, also die Vorstellung „Schnabel“ aus den Vorstellungen: Ober- und Unterschnabel, Spitze, Rücken, Grund ꝛc. Die Elemente solcher Vorstellungskomplexe werden durch das äußere Zeichen, hier durch das Wort „Vogel“, wie durch ein Band zusammengehalten, gegen andere Vorstellungskomplexe abgegrenzt, wodurch sie vor dem Zusammenfließen und vor Verwirrung bewahrt werden.

3. Das Kind, welches einen Teil der Sprache erlernt hat, zeigt nicht nur das Bestreben, für jede neue Vorstellung auch das entsprechende Wort kennen zu lernen, sondern es sucht auch für jedes neue Wort die entsprechende Vorstellung zu gewinnen. Dadurch wird die Sprache Mittel zum Gedankenerwerbe.

4. Durch die Sprache ist es möglich, alles Gedachte festzuhalten, von neuem zu überschauen, zu prüfen, zu ordnen, eine schnell vollzogene Gedankenverbindung in ihre Bestandteile aufzulösen und auf ihre Richtigkeit zu untersuchen. Es gewinnt also durch die Sprache das Denken an *Klarheit* und *Bestimmtheit*.

5. Die Gedanken der Gesamtheit werden durch die Sprache allen zugänglich, welche dieselbe Sprache verstehen. *Die Sprache ist das wichtigste Mittel des geistigen Verkehrs.* Durch dieselbe ist auch jeder einzelne in der Lage, *dasselbe* zu denken, was vor ihm gedacht worden ist. *Dadurch kann die Bildung der Gegenwart als Erbe auf unsere Kinder übergehen.* Da unsere Voreltern ihre Gedanken in der Schrift fixiert haben, sind wir imstande, die geistigen Schätze, welche sie uns hinterließen, zu erwerben und zu mehren, die menschliche Erkenntnis zu erweitern und zu vertiefen. So knüpft jede Generation ihren Bildungsprozeß, anstatt ihn von vorne zu beginnen, an die Vergangenheit an, indem sie den in der Literatur niedergelegten Wissens- und Erfahrungsschatz vergangener Geschlechter sich aneignet. *Die Sprache ist daher auch das wichtigste Erziehungs- und Unterrichtsmittel.*

b) *Der Einfluß der Sprache auf die Gemüts- und Willensbildung.* Die Regungen des Gefühls und Willens können insolange nicht zum klaren Bewußtsein kommen, als ihnen der Ausdruck durch die Sprache versagt ist. Das Schöne, Wahre, Gute, die sittlichen und religiösen Begriffe, sind in der Sprache verkörpert; fremde Gemütslagen, welche unsere Teilnahme erregen sollen, finden ihren Ausdruck in der Sprache. Die ästhetische, moralische und religiöse Erkenntnis kann daher nur mit der stufenweise fortschreitenden Entwicklung der Sprache wachsen. Da aber die Quelle der Gefühle und Willensthätigkeiten in den Gedankenkreisen zu suchen ist, hängt die Gefühls- und Willensbildung innig mit der Sprachbildung zusammen. „Die erworbene Sprachbildung wird daher nicht ohne Grund als Maßstab für die erworbene Geistesreife betrachtet“ (Ziller).

Die Sprachbildung in der Volksschule. 1. *Ziel derselben.* Es drängt sich zunächst die Frage auf, *welche Sprache* das Kind in der Schule lernen soll, den naturwüchsigen Dialekt oder die hochdeutsche Büchersprache.

Das geistige Erbe unserer Väter ist in der hochdeutschen Sprache niedergelegt; die Schullesebücher und die Handbücher der Religionslehre sind in hochdeutscher Sprache geschrieben; Christenlehre und Predigt werden in hochdeutscher Sprache abgehalten; die hochdeutsche Sprache ist die Sprache des schriftlichen Verkehrs; endlich ist dieselbe ein wichtiges Bildungsmittel des ästhetischen Sinnes und des Patriotismus. Es besteht sonach kein Zweifel, daß das Kind die hochdeutsche Sprache verstehen, und daß es in ihr denken und mündlich und schriftlich sich in derselben ausdrücken lernen müsse. Daß durch Erlernung der hochdeutschen Sprache die Bande gelockert würden, welche das Kind an das Elternhaus knüpfen, ist nicht zu fürchten. Doch ist gewiß, daß der Lehrer dem Kinde in den ersten Schulwochen den Gebrauch des Dialekts gestatten, ja daß er, um den Anfängern verständlich zu sein, zuweilen sich selbst des Dialekts bedienen müsse, aber nicht um das Kind darin festzuhalten, sondern um einen Anknüpfungspunkt zu haben, von dem aus das Kind in das Verständnis und den Gebrauch der Schriftsprache eingeführt werden kann.

Dies vorausgesetzt, kann als Ziel der Sprachbildung in der Volksschule das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit bezeichnet werden. Ersteres besteht darin, bei der mündlichen und schriftlichen Rede anderer sich das vorzustellen, was durch dieselbe ausgedrückt ist; letztere ist die Fähigkeit, seine eigenen psychischen Regungen mit Worten mündlich und schriftlich richtig zu bezeichnen. Das Sprachverständnis schließt sohin das Lesen, die Sprachfertigkeit das Schreiben in sich.

2. Mittel und Methode der Sprachbildung in der Volksschule. Die Erlernung der Muttersprache erfolgt anfangs nicht durch methodischen Unterricht, sondern durch den lebendigen Umgang mit der Sprache: das Kind lernt die Sprache durch Nachahmung. Daher kommt es, daß sich dasselbe, wenn es in die Schule eintritt, die Sprache des elterlichen Hauses bereits angeeignet hat. Hieran hat der Lehrer anzuknüpfen und den Schüler allmählich in das Verständnis und den Gebrauch der hochdeutschen Sprache überzuleiten.

Die ersten Sprechübungen vollziehen sich mit den fast allgemein üblichen Anschauungsübungen. Wie die Anschauungen gebildet, erweitert, richtig gestellt werden, so auch der Ausdruck hiefür. Die Anschauungsübungen beziehen sich auf die Teile, Merkmale, Zustände, das Vorkommen, den Gebrauch der Dinge 2c. All diese Beziehungen finden ihren sprachlichen Ausdruck in Sätzen von verschiedener Form und Verbindung. Hiebei spricht das Kind anfangs in ganzen Sätzen (Seite 46), später jedoch könnte das schaden. Dagegen ist die zusammenhängende Wiedergabe der Unterrichtsresultate ein vorzügliches Mittel der Sprachbildung. Namentlich wird dieselbe durch Erzählungen gefördert, welche, der Fassungskraft des Kindes angepaßt, schon durch Ton und Mimik des Erzählers das Gemüt des Kindes ergreifen und das Interesse desselben für die in der Sprache dargestellten Verhältnisse erwecken. Wenn das Kind sich schwer ausdrückt, stottert, so liegt die Ursache hievon häufig in unklarer Auffassung oder darin, daß Vorstellung und Wort, bezw. der Gedanke und der denselben bezeichnende Satz nicht genügend verknüpft sind. Weil die Wörter nur Zeichen der Vorstellungen sind, welche mit der Natur der Vorstellungen nichts gemein haben, sondern lediglich ihre Bedeutung der willkürlichen Annahme verdanken, so läßt sich die Bedeutung der Wörter nicht aus den Wörtern allein erkennen. Daraus folgt, daß die Vorstellung und das Wort für dieselbe dem Kinde stets mitsammen vermittelt werden müssen, ja daß womöglich die Vorstellung dem Worte vorangehen

soll, wie ja schon der zum Gemeingut der Pädagogik gewordene Satz: Erst die Sache, dann das Zeichen! längst ausgesprochen hat. Gibt man den Kindern Wörter, ohne daß sie die Sachen erkannt haben, welche durch diese Wörter bezeichnet sind, so fördert man die Gedankenlosigkeit.

3. Weil der eigene Ausdruck der Gedanken in Worten nicht dieselbe, sondern die dem Verstehen entgegengesetzte Operation ist, so sind für das Kind, damit es zum freien Gebrauch der Sprache gelange, weitere, besondere Übungen notwendig. Außer den mit dem Anschauungsunterrichte verbundenen Sprachübungen gehören hieher insbesodere die sprachliche Behandlung von Sprachmusterstücken — Lesen, Memorieren, die wörtliche und freie mündliche und schriftliche Reproduktion — durch welche das Kind vielfach in der richtigen, geordneten und lebendigen Wiedergabe des Gelesenen zu üben ist. Bei allen Sprachübungen ist nicht nur auf Leichtigkeit, sondern auch auf die Richtigkeit, Bestimmtheit und Deutlichkeit des Ausdruckes hinzuwirken. — Grammatische Belehrungen können, insolange es sich um Erlernung der Sprache durch Nachahmung handelt, ganz wegbleiben. Soll jedoch das Kind zum bewußten und sicheren Gebrauch der Sprache insbesondere des schriftlichen Ausdrucks gelangen, sind die Regeln der deutschen Sprachlehre nicht zu entbehren. Dieselben dienen der Sprachbildung jedoch nur dann auf die rechte Weise, wenn sie der abstrakten Form entkleidet und in unmittelbarer Beziehung auf bestimmte Beispiele gegeben werden, die teils an den Leseunterricht, teils an die übrigen mündlichen und schriftlichen Sprachübungen des Schülers sich anschließen.

4. Weil die Ziele der Sprachbildung nicht in einzelnen wenigen Wochenstunden erreicht werden können, so hat man mit Recht gefordert, daß aller Unterricht sprachbildend sein müsse. Das wird derselbe teils durch das Beispiel des Lehrers, der sich stets einer reinen, dem Gegenstande angemessenen Sprache zu befleißigen und insbesondere bei der zusammenhängenden Rede das Muster guter Vortragsweise zu geben hat, teils durch die rechte Benützung der Wiederholungen in sämtlichen Gegenständen, wobei das Kind zu selbstthätigen und geordneten Reproduktionen anzuleiten ist.

8. Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis. Pflege derselben.

I. Die Seele richtet ihre Thätigkeit nicht bloß auf die Erscheinungen in der gegenständlichen Welt, sondern auch auf sich selbst: wir haben unser eigenes Ich zum Gegenstande der Betrachtung. Hierauf beruht das Selbstbewußtsein und die Selbsterkenntnis.

Wie läßt sich die Entstehung des Selbstbewußtseins erklären?

Das Kind hat frühzeitig Gelegenheit zu bemerken, daß unter den Gegenständen, welche in ihm Empfindungen wecken, solche sind, die immer in seiner Nähe bleiben, wogegen andere wechseln; es fühlt, daß die Berührung der Teile des eigenen Leibes stets eine Empfindung zur Folge hat; es hört und fühlt sich gleichzeitig weinen; es sieht und fühlt sich bewegen; es merkt den Unterschied, wenn es seinen eigenen Körper und einen fremden Gegenstand berührt; es beobachtet, daß eine Empfindung aufhört, wenn es das Auge schließt, das Ohr zuhält. Kommt dazu noch die freithätige Bewegung, welche dem Kinde in der Muskelempfindung bewußt wird, so muß dasselbe immer deutlicher merken, daß bei allem äußeren Wechsel die Empfindungen stets bei ihm bleiben. Infolge dieser Vorgänge entsteht schließlich im Kinde die Vorstellung seines eigenen Leibes. Die Vorstellung des eigenen Leibes als Sitz der

Empfindung und Ausgangspunkt der Bewegung bildet zunächst den Inhalt des Selbstbewußtseins.

Dabei bleibt es, insolange das Kind die Menge der Vorstellungen, die stetig sich ihm aufdrängen, nicht einigermaßen bewältigt hat. Läßt der Andrang des Neuen nach, kann sich der Blick des Kindes auch nach Innen kehren: es wird dann gewahr, daß es denkt, fühlt und begehrt, daß es selbst es ist, das denkt, fühlt und will. Von dieser Zeit an spricht das Kind von sich mit „ich“. Und dieses „Ich“ bezeichnet den Sammelpunkt der Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen, den Ausgangspunkt der Bewegungen, der willkürlichen Handlungen, das bei allem Wechsel der Vorstellungen und Handlungen Unveränderliche. Das Selbstbewußtsein ist also ein Wissen vom Sein seiner selbst und umfaßt 1) die Unterscheidung der Außenwelt von sich, 2) der Vorstellungen der Dinge von den Dingen selbst und 3) die Vorstellung, daß der Mensch der Urheber seiner Vorstellungen und daß sein eigenes Ich Gegenstand seiner Betrachtung ist.

Indem die Seele durch die jeweils herrschende Vorstellungsmasse einer jeden neuen Vorstellung appercipierend entgegenkommt, verhalten sich die älteren Vorstellungen zu den neuen ähnlich wie die Sinne zu den Wahrnehmungen. Man nennt daher das Selbstbewußtsein auch inneren Sinn.

II. Wie die häufige Beschäftigung mit den Erscheinungen der Außenwelt mehr oder minder zur Erkenntnis derselben führt, so verhilft auch das Nachdenken über die Vorgänge in seiner Innenwelt zur Erkenntnis des eigenen Seelenzustandes, zur richtigen Schätzung der eigenen geistigen und sittlichen Persönlichkeit — oder zur Selbsterkenntnis.

Voraussetzung der Selbsterkenntnis ist die Selbstbeobachtung. Die Selbstbeobachtung ist schwer, weil in ihr die Seele Subjekt und Objekt der Betrachtung zugleich ist und weil die Eigenliebe leicht zu Täuschungen über die eigene Seelenverfassung führt. „Du siehst zwar den Splitter im Auge deines Bruders; aber des Balkens im eigenen Auge wirst du nicht gewahr.“ Gleichwohl kann die Selbstprüfung niemandem erlassen bleiben; denn sie ist die Grundbedingung des Gewissens und der Sittlichkeit. Der Lehrer muß daher dem Kinde dazu verhelfen, daß es Licht werde in seinem Innern, und er muß ihm in der Selbstprüfung vorausgegangen sein.

Das Schulleben bietet mancherlei Anlässe, um das Kind zur Selbsterkenntnis zu führen.

1. Wenn das Kind gegenüber einer Aufgabe, obgleich sie seinen Kräften angemessen ist, sich passiv verhält, so ist die Ursache hiefür seltener Unfähigkeit, Trägheit oder Trotz als Mangel an Selbstvertrauen. Der Lehrer zeige daher dem Kinde, daß die Aufgabe nicht mehr, ja nicht einmal so viel verlange, als es zu leisten vermag, und ermuntere dasselbe zu frischer Arbeit.

2. Bei vorkommenden Fehltritten begnüge sich der Lehrer nicht mit der Strafe, sondern bringe das Kind zur Erkenntnis des Fehlers, seiner Ursache und Verwerflichkeit.

3. In der von der Kirche gebotenen Gewissenserforschung, in der Unterscheidung zwischen schweren und geringen (läßlichen) Sünden, im Besinnen auf die Zahl und Umstände der Verfehlungen, in dem Rate der täglichen Gewissenserforschung liegen mächtige Antriebe zur Erkenntnis der eigenen Seelenverfassung. Möge der christliche Lehrer diesen Gedanken recht würdigen!

4. Die Religions- und Profangeschichte enthält für das Kind persönliche Vorbilder. Was das Kind denkt, fühlt und will, ist schon vieltausendmal gedacht, gefühlt und gewollt worden und in der Geschichte niedergelegt. Es handelt sich also nur darum, daß das Kind seine Gesinnung, seinen Wandel — sein eigenes Selbst in dem Spiegel der Geschichte schaue und auf seine Reinheit prüfe.

9. Das vernünftige Denken und der Gottesglaube. Die Pflege des vernünftigen Denkens und des Glaubens an Gott.

I. Betrachten wir ein Kind unserer Schule, so erscheint uns dasselbe als eine bestimmte Persönlichkeit, deren Bild sich unserer Seele einprägt — wir haben eine Vorstellung von diesem Kinde. Alle übrigen Kinder stellen sich als etwas diesem Kinde Ähnliches dar; denn alle haben jene Merkmale, welche das Kind zum Kinde machen. Stellen wir uns die Gesamtheit der Kinder vor, so haben wir den Begriff Kind. Wir können uns aber auch ein Kind denken, ausgestattet mit allen Merkmalen der Liebenswürdigkeit, mit den besten, sittlichen, geistigen und körperlichen Eigenschaften — dann haben wir die ideale Vorstellung, die Idee eines Kindes. Die Vorstellung ist das getreue geistige Nachbild der äußeren Erscheinung eines Dinges; der Begriff ist die Erkenntnis der Wesenheit eines Dinges; die Idee ist die Setzung eines Dinges in seiner Vollkommenheit. Die Vorstellung sagt uns, wie ein Ding ist, der Begriff — was ein Ding ist, die Idee — wie und was ein Ding sein soll. Die Idee ist also eine Vorstellung in ihrer höchsten Entwicklung. Eine verwirklichte oder verwirklicht gedachte Idee heißt Ideal. (Das Jesuskind ist das erhabene Ideal für alle Kinder.)

Die Frage, wie und was ein Ding sein soll, führt notwendig zum Urquell alles Geschaffenen, zu dem, der die höchsten Vollkommenheiten in sich begreift, — zur Gotteserkenntnis. Diese Erkenntnis schließt die Erkenntnis des göttlichen Gesetzes als Maßstab und Beweggrund für unsere Handlungen ein. Die Fähigkeit des Geistes, Gottes Wesen und Willen zu erkennen (zu vernehmen) und durch diese Erkenntnis in seinem Wollen und Handeln sich bestimmen zu lassen, heißt Vernunft.

Das vernünftige Denken läßt aus der Natur auf das Dasein eines höchsten Wesens schließen; denn so geheimnisvoll das Schaffen und Walten der Natur auch ist, so ergibt doch die aufmerksame Betrachtung, daß hier überall Zusammenhang herrsche, daß eine Über- und Unterordnung, eine Wechselbeziehung zwischen Ursache und Wirkung, zwischen Mittel und Zweck bestehe. Indem die Vernunft die Fragen nach dem Wesen, Ursprung und Zweck der Dinge sich stellt, führt sie auf die Bestimmung des Menschen, den allmächtigen Schöpfer, die Unsterblichkeit der Seele, das Jenseits, die Wiedervergeltung.

Das vernünftige Denken erschließt uns aber nicht alles, was innere Befriedigung gewährt, nicht alles, was uns zur Erreichung unserer Bestimmung notwendig ist. Gott, der dem Menschen eine Bestimmung gesetzt hat, will, daß er diese erreiche und kommt daher der unzureichenden Erkenntnis des geschaffenen Geistes zuhilfe durch seine Offenbarung. „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben.“ Indem wir das für wahr halten, was uns Gott geoffenbaret hat, eröffnet sich uns eine neue übersinnliche Welt der Erkenntnis — die Welt des Glaubens.

II. Im Alter der Schulpflicht ist die Thätigkeit der Vernunft noch beschränkt. Das Kind ist geneigt, den Forderungen seiner sinnlichen Natur zu

folgen, zu urteilen und zu handeln nach dem Beispiele anderer, nach seinen Einfällen, nach der Gewohnheit. Sittliche Grundsätze sind diesem Lebensalter zwar nicht fremd, aber sie haben noch nicht jenes Übergewicht im Gedankenkreise, daß sie immer und überall zu treibenden Motiven werden. Die völlige Ausbildung der Vernunft ist daher späteren Lebensaltern vorbehalten und die Schule muß sich begnügen, die Keime und Ansätze des vernünftigen Denkens, welche sich in den auf das Höhere gerichteten edlen Bestrebungen des Kindes, in seinen guten Vorsätzen zu erkennen geben, wohl zu pflegen.

Das kann geschehen 1. indem man das Kind zum aufmerksamen Betrachten der Natur anleitet. Beim Unterrichte in der Naturkunde soll jeder Anlaß benützt werden, um den Zusammenhang der Dinge unter sich, die Wechselbeziehung zwischen Wirkung und Ursache, die Naturgesetze in den Naturerscheinungen erkennen zu lassen, soweit es die Fähigkeiten des Kindes und die Mittel der Schule gestatten. Der Unterricht über die geschaffenen Dinge sei ein Fingerzeig auf den Schöpfer.

2. Das vernünftige Denken kann auch gefördert werden durch den Geschichtsunterricht. In den Musterbildern der Geschichte soll das Kind das Walten der göttlichen Vorsehung lesen und Anregung finden, denselben in seinem Kreise und in seinen Verhältnissen nachzuleben.

3. Ihre notwendige Ergänzung findet die Pflege der Vernunft in der Unterweisung im christlichen Glauben. Der Gottesglaube ist dem Menschen tief ins Herz gegraben: Kein Volk ist ohne Religion, und selbst der Gottesleugner vermag die Idee Gottes nicht aus seinem Bewußtsein zu tilgen. Daher nimmt das Kind die Botschaft des Heils ohne Zeichen und Wunder. Es glaubt seinen Lehrern, was sie sagen, eben weil sie es sagen und hält den Inhalt der Religionslehre fest, besonders wenn diese der Ausfluß der eigenen Überzeugung, eines tieffühlenden Herzens und eines guten Charakters ist, der selbst das vorlebt, was er lehrt, und selbst das ist, was er andern sein soll.

Obgleich das Kind in der Taufgnade die Gabe des Glaubens erhalten, so kann doch die religiöse Unterweisung insolange nicht beginnen, als das Kind die Sinnenwelt seiner Umgebung nicht einigermaßen erfaßt hat. Daher ist in den ersten 6 Lebensjahren das Beispiel, wie es sich im religiösen Leben der Familie darstellt, eben wegen seiner Unmittelbarkeit, von größtem Einflusse. Wenn das Kind anfängt, vernünftig zu werden, dann macht sich der religiöse Unterricht als geistiges und moralisches Bedürfnis geltend. Dann führe der Lehrer, der Priester als Religionslehrer das Kind unter steter Beachtung seiner Entwicklungsstufe in die Grundwahrheiten des Christentums ein. Das Lehrverfahren sei auch hier elementarisch: es gehe vom Besonderen zum Allgemeinen, von den biblischen Geschichten und den im Kinderleben liegenden Beispielen zu den allgemeinen Wahrheiten, welche dem Kinde der Maßstab für sein Thun, Denken und Handeln werden sollen. Der Religionsunterricht ermuntere das Kind, den Maßstab der göttlichen Gesetze auch an sein Denken und Handeln anzulegen und sein Leben nach den Forderungen des göttlichen Gesetzes einzurichten. (Weiteres hierüber beim Religionsunterricht im 2. Teile dieses Buches. Vergl. auch: Die Bildung des Wahrheitsgefühls und der religiösen Gefühle.)

Das Gefühlsvermögen oder das Gemüt. Die Pflege desselben.

1. Begriff des Gefühls.

Ein artiges Kind erregt unser Wohlgefallen; eine gute Nachricht von einem in der Ferne weilenden Familiengliede erfüllt uns mit Freude; der

Tod eines unserer Angehörigen versetzt uns in Trauer; der Anblick eines Krüppels erregt unser Mitleid. Wohlgefallen, Freude, Trauer, Mitleid sind etwas anderes als Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen. Es haben also außer den Erscheinungen des Erkenntnislebens noch andere Vorgänge in unserer Seele statt, welche sich uns als ein Wohl- oder Mißbehagen darstellen. Man nennt diese Vorgänge Gefühle.

Wir sprechen von einem Gefühle des Hungers, von einem angenehmen Gefühle nach dem Bade, von einem Schmerzgefühle bei Verletzungen; wir nennen Traurigkeit, Niedergeschlagenheit, Gewissensbisse unangenehme Gefühle. Gewissensbisse sind aber etwas anderes als der Schmerz einer Brandwunde, die Reue etwas anderes als der Hunger. Der Sprachgebrauch faßt also verschiedene Seelenzustände, nämlich Empfindungen und Gefühle unter einen Namen zusammen. Wir müssen deshalb Empfindungen und Gefühle unterscheiden. Die Schmerzen der Krankheit sind Empfindungen, Körperempfindungen; die Niedergeschlagenheit und Traurigkeit, welche die Krankheit begleiten, sind Gefühle. Wirken Licht- und Farben-Töne auf unsere Sinne, haben wir Licht- und Farbenempfindungen, an welche sich die Licht- und Farbenfreude als Gefühle knüpfen. Körper- und Sinnesempfindungen einerseits und Gefühle anderseits haben das mit einander gemein, daß sie als angenehm oder unangenehm, günstig oder feindlich, angemessen oder zuwider bewußt werden; aber sie unterscheiden sich in ihren Quellen. Während nämlich die Empfindungen ihre Veranlassung in Nervenreizen, in dem unmittelbaren Connexe der Seele mit der Außenwelt haben, entstehen Gefühle rein innerlich aus Empfindungen, Vorstellungen, Trieben (angenehmes Gefühl nach erfolgter Sättigung), Willensakten (beseligendes Gefühl nach einer guten That). In der Empfindung nimmt die Seele Anteil an den Zuständen des Leibes; im Gefühle wird sie sich ihres eigenen Zustandes bewußt. Empfindungen sind also ursprüngliche, Gefühle abgeleitete Zustände der Seele.

Wie erklären wir uns das **Entstehen der Gefühle?** a) Der Anblick einer giftigen Schlange erregt in uns Furcht und Abscheu. Hier ist das Gefühl Folge einer Sinneswahrnehmung. Denken wir uns, wir fielen einen Abgrund hinunter, oder erinnern wir uns an die Gefahr des Ertrinkens, die wir einstmals ausgestanden, werden wir von Schauder erfüllt. Im ersten Falle sind es kräftige Einbildungs-, im zweiten Erinnerungsvorstellungen, die das Gefühl erregen. — b) Auch aus dem Zusammentreffen mehrerer Vorstellungen im Bewußtsein entstehen Gefühle. Es ist z. B. jemand durch Selbstverschulden um Gesundheit oder Vermögen gekommen; vergleicht diese Person ihren dermaligen Zustand mit dem früheren, mißt sie das „Jetzt" mit dem „Sonst", resultiert daraus das Gefühl der Traurigkeit und Niedergeschlagenheit. Gefühle entstehen also aus Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen. Immer aber steht der durch dieselben bewirkte jeweilige Seelenzustand in einem bestimmten Verhältnisse zum gesamten Seelenleben und wirkt auf dasselbe fördernd, erhebend oder — hemmend, niederdrückend. Wird die Seele dieser Förderung oder Herabstimmung ihres Selbst sich bewußt, entsteht ein Gefühl. Wir können also das Gefühl erklären als das Innewerden der Förderung oder Hemmung unseres Seelenlebens.

Grundformen des Gefühls. Die Förderung unseres Seelenlebens ist etwas, was den Lebensbedingungen der Seele angemessen ist; sie erzeugt

deshalb angenehme oder Lustgefühle. Die Hemmung ist etwas, das der Seele nicht angemessen ist; sie erzeugt deshalb unangenehme oder Unlustgefühle. Lust- und Unlustgefühle sind die beiden Grundformen des Gefühls. Lust- und Unlustgefühle wechseln je nach der Beschaffenheit der Empfindungen und Vorstellungen, welche ihnen zugrunde liegen. Dieser Wechsel erfolgt oft so rasch, daß der Fühlende die Gefühle, welche durchlaufen werden, nicht mehr auseinander halten kann. So entstehen Gefühlsschwankungen oder gemischte Gefühle, wie z. B. die Hoffnung, Sehnsucht, Wehmut. Ein solcher Gefühlswechsel ist dargestellt in Schillers Bürgschaft: „Und in den Armen liegen sich beide und weinen vor Schmerzen und Freude.“

Die Stärke und Dauer der Gefühle ist sehr verschieden. Sie steigt von der flüchtigen Erregung bis zur nachhaltigen Aufregung. Je tiefer ein Gefühl uns ergreift, desto nachhaltiger ist es; doch ist aus dem gewaltsamen Auftreten eines Gefühls nicht immer auf seine Nachhaltigkeit zu schließen. Heftige Gefühle „ermüden die Seele“ und gehen deshalb meist bald vorüber. Die Gefühlserregbarkeit ist nicht nur verschieden bei verschiedenen Individuen, sondern auch bei ein und derselben Persönlichkeit zu verschiedenen Zeiten. Diese Wandelbarkeit hängt ab von der angeborenen Reizbarkeit des Nervensystems, von den jeweils herrschenden körperlichen Zuständen, Sinneseindrücken, Vorstellungen; auch haben Alter und Geschlecht, Stand und Beruf, Klima und Jahreszeit, Temperament und Nationalität, religiöse Anschauung und Erziehung großen Einfluß auf die Stärke der Gefühle. Bei Kindern ist das Nervensystem besonders reizbar, daher die Stärke der Gefühle und die Lebhaftigkeit ihres Ausdrucks im jugendlichen Alter.

2. Wirkung der Gefühle auf den Körper, Wechselbeziehung der Gefühle zu einander und zu den übrigen Seelenerscheinungen.

1. Wirkung der Gefühle auf den Körper. Gefühle ziehen den Körper in Mitleidenschaft und prägen sich typisch in der Leiblichkeit aus: der Traurige weint, der Ärgerliche runzelt die Stirne, der Zornige ballt die Faust; Angst und Furcht treiben den Schweiß aus oder erregen Zittern. Gewisse Gemütsvorgänge beeinflussen den Blutumlauf, daher das Erröten und Erbleichen. Übermäßige Freude, plötzlicher Schreck können Wahnsinn und Tod zur Folge haben. Mäßig starke Lustgefühle beschleunigen den Blutumlauf, wecken das Kraftgefühl und machen zur Thätigkeit aufgelegt. Unlustgefühle schwächen den Blutumlauf, verlangsamen die körperlichen Funktionen und wirken daher lähmend auf den Körper. Allzulebhafte Gefühle führen rasch zu körperlicher Ermüdung. Diese Vorgänge erklären sich aus der innigen, geheimnisvollen Verbindung der Seele mit dem Leibe und bestätigen jene Anschauung, welche das Gefühl in das Herz verlegen und die Gefühlsbildung symbolisch als „Bildung des Herzens“ bezeichnen.

2. Gefühle und Vorstellungen. Die Gefühle stehen in innigster Gemeinschaft und Wechselbeziehung mit Vorstellungen. a) Gefühle haben in Vorstellungen ihre Quelle; sie bestehen also in der Seele nicht als abgesonderte Funktionen, sondern sie umfließen all unser Denken und teilen als die steten Begleiter der Vorstellungen auch die Schicksale derselben: sie werden wie diese und mit diesen in der Seele bewahrt (associiert), reproduziert, verändert. Weil Gefühle an Vorstellungen haften, so stellen sie sich dann ein, wenn die ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen reproduziert werden. Die Mutter weint über ihren verstorbenen Liebling dann, wenn sie sich dessen erinnert.

Werden Vorstellungen mit der Zeit schwächer, verlieren auch die Gefühle, welche in diesen Vorstellungen ihren Sitz haben, an Stärke: „Die Zeit heilt Wunden." Die eigentümliche Gestalt, welche die Phantasie den realen Dingen der Außenwelt in unserer Auffassung gibt, verleiht auch den an die Bilder der Phantasie sich knüpfenden Gefühlen eine eigentümliche Färbung. Ein Leichenzug, das Alleinsein in dunkler Nacht wecken wegen der Nebenvorstellungen, welche die Einbildungskraft hervorruft, je eine besondere Art von Gefühlen. Nicht selten sind es religiöse Erwägungen, welche das Gefühl beeinflussen, es stärken oder besänftigen. — b) Die Gefühle wirken auch auf die Denkthätigkeit zurück. Die Freude, welche das Interesse an einem Gegenstande begleitet, gibt dem Denken neue Nahrung, wodurch die Lust zu geistiger Arbeit entsteht. Bei trauriger Stimmung sind wir zu geistiger Arbeit nicht aufgelegt. — c) Die Denkthätigkeit kann die Gefühle aber auch mildern. Durch Nachdenken läßt sich die Nichtigkeit irdischer Freuden erkennen, die Notwendigkeit des Schmerzes nachweisen. Der Verstand benimmt angenehmen Gefühlen den übermäßigen Reiz und läßt die unangenehmen wenigstens erträglich finden. Darum bleibt der Verständige leicht Herr seiner Gefühle, indes der ungebildete, rohe Mensch kein Maß kennt in Leid und Freud'. Erscheint hier der Verstand als Dämpfer der Gefühle, so ist es doch nicht richtig, daß da „wo viel Kopf ist, wenig Herz sein müsse," daß Verstand und Gemüt, Verstandes- und Gemütsbildung sich gegenseitig ausschlößen. Vielmehr kann das Wahre, Gute, Schöne sowohl denkend erkannt als auch gefühlt werden, und ein kunstvolles Gemälde, eine tiefgedachte Erzählung, ein Meisterwerk der Dichtkunst und Musik, eine erhabene Idee wirken auf das Gemüt um so mehr, je tiefer wir in das Verständnis derselben eingedrungen sind. — d. Durch die Denkthätigkeit können Gefühle von verschiedenen Seiten her Nahrung erhalten und dadurch eine Steigerung erfahren. Jonas wurde tiefbetrübt, als das von ihm verkündigte Strafgericht sich nicht vollzog; als dann noch die Kürbisstaude verdorrte, steigerte sich seine Traurigkeit so, daß er sich den Tod wünschte.

3. Wirkung der Gefühle aufeinander. a) Gleichartige Gefühle heben und stärken einander. Darum gerät der Mißgestimmte leichter in Zorn als der Heitere. Ein Mißgeschick trifft uns schwerer nach einem vorausgegangenen Unglücke. Das Gefühl, welches aus dem Bewußtsein hervorgeht, seine Schuldigkeit gethan zu haben, wird erhöht durch die Anerkennung vonseite anderer. — b) Ungleichartige Gefühle schwächen einander. Die Wirkung des Lobes wird herabgestimmt, wenn in dasselbe ein leiser Tadel einfließt. — c) Die Intensität mancher Gefühle und die Empfänglichkeit der Seele für dieselben wird vermindert durch häufige Wiederkehr derselben. Das Kind büßt durch öfteren Anblick leidender Tiere an Mitgefühl ein; eine Strafpredigt wirkt minder eindringlich als eine kurze Mahnung. Lob und Strafe verlieren, allzuhäufig angewendet, ihre Wirkung.

4. Gefühle und Willensakte. Gefühle bewegen den Willen. Der Samaritan sieht den Ausgeraubten. Aus der Wahrnehmung erwächst das Gefühl — er empfindet Mitleid mit ihm. Das Gefühl gebiert das Wollen, welches sich sofort in die That umsetzt: er geht hin und gießt Wein und Öl in seine Wunden. Der verlorene Sohn erkennt vorerst seine Schuld; dann fühlt er sich unglücklich; endlich reift der Entschluß zur Heimkehr. Aus der Erkenntnis entspringt das Gefühl, aus diesem die That. Dadurch treten

die Gefühle mit der Sittlichkeit in Berührung: sie machen die Ausübung des Guten und den Widerstand gegen das Böse leicht oder schwer, je nachdem Lust oder Unlust auf dieser oder jener Seite stehen. Wie hier Willensakte aus Gefühlen entstehen, so kann umgekehrt der Wille auf die Gefühle zurückwirken. Die Gefühle der Furcht, der Besorgnis, der Verlegenheit können durch ernstes Wollen unterdrückt oder doch eingeschränkt werden.

3. Einteilung der Gefühle.

Wie bereits früher hervorgehoben wurde (S. 131), können die Gefühle 1) in körperlichen Zuständen und Sinnesreizen und 2) in Vorstellungen ihre Quellen haben. Darnach unterscheidet man 1) sinnliche, 2) geistige Gefühle. Jener Haufen Hungernder, welcher den Wagen des bayerischen Kurfürsten Max Joseph III. umringte und rief: „Herr, Brot! Brot!" wurde durch sinnliche Gefühle geleitet. Wenn Kurfürst Karl Albrecht (Kaiser Karl VII.) spricht: „Das Schicksal wird mich nicht verlassen, bis ich es verlasse", und Konradin, der letzte Hohenstaufe, ausruft: „O Mutter, Mutter! welch ein Leid bereit' ich dir!" so waren geistige Motive die Ursache der in diesen Worten ausgedrückten Gefühle der Wehmut und Trauer.

Die Furcht kann verschiedene Motive haben. Sie kann sein Furcht vor Strafe, Furcht vor einem Gespenste, Furcht vor dem Tode. Die Hoffnung kann auf verschiedene Objekte gerichtet sein: auf zeitliche Güter, auf ein ewiges Leben. Wie tausendfältig sind nicht die Quellen der Überraschung, der Freude! Diese Gefühle sind also nicht an bestimmte Objekte gebunden. Sie erstrecken sich gleichmäßig auf jedes Alter und Geschlecht, auf verschiedene Bildungsstufen, sind also allgemein. Sie werden bedingt durch die Art und Weise, wie sich ein Vorgang, der diese Gefühle veranlaßt, abwickelt, oder was dasselbe ist, von dem Laufe der Vorstellungsthätigkeit, also von der Form derselben. Diese Gefühle heißen allgemeine oder Formalgefühle.

Andere geistige Gefühle sind von ganz bestimmten Vorstellungskreisen oder vom Inhalte der Vorstellungen abhängig, vom Schönen, Wahren, Guten, Göttlichen rc. Sie richten sich also nach der Qualität der Vorstellungen und werden daher qualitative Gefühle genannt. Je nach den Vorstellungen, die bei verschiedenen Personen über bestimmte Objekte sich gebildet haben, sind die qualitativen Gefühle sehr verschieden. Wie verschieden ist nicht z. B. das Schönheitsgefühl nach Alter, Geschlecht, Bildungsstufe! Daher werden die qualitativen Gefühle auch besondere Gefühle genannt.

Da sich jedes Gefühl als angenehm oder unangenehm geltend machen kann, kehrt die Einteilung der Gefühle in Lust- und Unlustgefühle als Unterabteilung bei jeder Gruppe wieder.

A. Sinnliche Gefühle und deren Leitung.

I. **Das Wesen der sinnlichen Gefühle.** Die sinnlichen Gefühle schließen sich an die Thätigkeit körperlicher Organe an. Diese sind teils innere, welche den vegetativen Lebensprozeß vermitteln, teils äußere, welche die Eindrücke der Außenwelt aufnehmen, die Sinne. Zu den Gefühlen im Bereiche der Gemeinempfindung gehören: das Gefühl der Gesundheit oder Krankheit, der Frische oder Mattigkeit, der Kraft oder Schwäche, je nachdem etwas fördernd oder hemmend auf das Leben des Leibes einwirkt. Der Tastsinn erzeugt die mannigfachen Gefühle des Temparaturwechsels, der Erquickung in der Waldluft,

der Beklemmung in dumpfen, feuchten Räumen. Ein behagliches Gefühl schließt sich an die Empfindung der Sättigung. Rose und Veilchen sind uns liebliche Erscheinungen wegen ihres Wohlgeruchs. Da die angemessene Einwirkung des Lichts auf das Auge, des Schalls auf das Ohr zu den Lebensbedingungen des geistigen Menschen gehört, muß diese Einwirkung zu Lustgefühlen, ihr dauernder Mangel zu Unlustgefühlen führen. Hieraus erklären sich: die Licht- und Farbenfreude, z. B. die Freude an der Tageshelle, dem Morgen- und Abendrot 2c.; die Wirkung der Klänge, z. B. der menschlichen Stimme; das Mißbehagen bei völliger Dunkelheit; das Entsetzen des Kindes, welches in einen finsteren Raum gesperrt werden soll 2c.

Die sinnlichen Gefühle sind stark. Gab doch Esau das Recht der Erstgeburt um ein Linsenmus! Allein sie schwinden mit dem Aufhören des sinnlichen Eindrucks. Daher die Vergänglichkeit irdischer Freuden.

II. **Die pädagogische Bedeutung und Leitung der sinnlichen Gefühle.** Das animale Leben muß im Kinde naturgemäß bis zu einer gewissen Höhe gediehen sein, bevor die Entwicklung des Seelenlebens beginnen kann. Die Herrschaft des Geistes über den Leib ist die Folge einer sittlichen That, welche nur der gereiften Einsicht möglich ist. Wenn daher beim Kinde die sinnlichen Gefühle noch stärker als die geistigen sind, so ist das nicht bedenklich. Die sinnlichen Gefühle sind in des Menschen Natur gelegt, um ihn zu mahnen an die Pflichten gegen seinen Körper; sie sind deshalb bedeutsam für die Selbsterhaltung. Sodann sind dieselben identisch mit den Freuden, welche uns die Sinne vermitteln; sie sind bei Kindern ein Faktor zur Weckung und Pflege der Aufmerksamkeit und des Frohsinns und können für die Zwecke des Unterrichts (Chorsprechen, Anschauungsmittel) und der Erziehung (Lohn und Strafe) benützt werden. Ein Versuch, die angeborene Sinnlichkeit etwa durch willkürliche Auferlegung von Entbehrungen zu bekämpfen, wäre ebenso unberechtigt als erfolglos. Der Lehrer lasse daher den sinnlichen Gefühlen des Kindes in den berechtigten Grenzen freien Lauf: er gönne dem Kinde die Lust am Sehen und Hören; er freue sich, wenn die Schüler heiter und fröhlich sind zur rechten Zeit. Gefährlich würden die sinnlichen Gefühle erst dann, wenn sie die geistigen Gefühle überwucherten oder zur Freude am Verbotenen, Schlechten, Sündhaften ausarteten. Die Erziehung hat sonach zu verhüten, daß die angeborene Sinnlichkeit zu einer habituellen werde, daß der Zögling zu einem „sinnlichen Menschen" sich entwickle, dessen Denken und Streben nur auf das sinnlich Angenehme, die Augenlust, Fleischeslust und Hoffart des Lebens gerichtet ist.

1) Die Leitung und Kultur der sinnlichen Gefühle ist zunächst Aufgabe der häuslichen Erziehung; die Schule hat dieselbe zu unterstützen. Ein erziehliches Moment liegt schon im Schulbesuche an sich; denn dieser legt dem Kinde mancherlei Unannehmlichkeiten und Entbehrungen auf. (Frühes Aufstehen; Hitze, Kälte, unfreundliche Witterung auf dem Schulwege; Entbehrung des Mittagsmahles; Abkürzung der Spielzeit 2c.)

2) Die Schule kann durch ihr Beispiel den sinnlichen Gefühlen die Richtung auf das Edle geben und dieselben zu ästhetischen und sittlichen Gefühlen weiterbilden. (Reinlichkeit und Ordnung in der Schule; gute Sprache und Haltung 2c.)

3) Einen tieferen und weitergreifenden Einfluß vermag ein guter Unterricht auszuüben; denn er nährt und stärkt das Geistige und Göttliche im Kinde, so daß dieses die Herrschaft über die rein sinnlichen Gefühle erlangen kann.

Die Pflege geistiger Interessen durch den Unterricht ist die beste Schutzwehr gegen ein Überwuchern der Sinnlichkeit. Die Schule hat aber auch Gelegenheit, durch spezielle Einwirkungen auf das Vorstellungsleben die sinnlichen Gefühle dem Verstande und der Vernunft zu unterstellen. Es geschieht dies durch Belehrungen bei passenden Anlässen — du sollst nicht trinken, wenn du dich erhitzt hast, weil es der Gesundheit schadet; du darfst während des Unterrichts nicht essen, weil es gegen die gute Ordnung ist; du darfst die schönen Äpfel in des Nachbars Garten nicht pflücken, weil sie dein Eigentum nicht sind — und durch den ethischen Gehalt einzelner Unterrichtsstufen, insbesondere jener, welche die christliche Liebe im Kinde wachrufen und pflegen. (Religionsunterricht. Biblische Lesestücke.)

B. Geistige Gefühle.

I. Allgemeine oder Formalgefühle.

1. Gruppe. **Gefühle, welche sich aus der menschlichen Thätigkeit ergeben.** Die menschliche Thätigkeit erfolgt unter dem Aufwande von Kraft. Entspricht der geforderte Kraftaufwand der vorhandenen Kraft, dann ist die Thätigkeit mit dem Lustgefühl der Arbeitsfreude verbunden. Arbeit ist daher der beste Zeitvertreib. Erfordert die Thätigkeit eine größere Kraft als vorhanden, so entsteht ein Unlustgefühl der Schwäche. Gerät die geistige Thätigkeit ins Stocken, so entsteht ein Unlustgefühl, das, weil uns bei demselben die Zeit langsam zu verfließen scheint, bezeichnenderweise Langeweile heißt. Sie entsteht, wenn die geistige Thätigkeit nicht genügend oder gar nicht in Anspruch genommen wird, und es stellen sich dann ähnliche Erscheinungen ein, wie sie dem Schlafe vorherzugehen pflegen.

2. Gruppe. **Die Erwartung und die mit ihr zusammenhängenden Gefühle.** Wir gehen einem Freunde, der um eine bestimmte Zeit eintreffen soll, entgegen; er erscheint aber noch nicht. In diesem Falle setzen wir vermöge der Reproduktion ein gewisses Endglied im Ablauf einer Reihe von Vorstellungen, bevor es eintritt; dadurch entsteht das Gefühl der Erwartung. Die Erwartung ist also die Vorwegnahme eines künftigen Erfolges durch die ihm voraneilende Einbildungskraft. Stellt sich das Erwartete als etwas Angenehmes dar, ist die Erwartung Hoffnung; ist es etwas Unangenehmes, heißt die Erwartung Befürchtung oder Besorgnis. Tritt das Gehoffte ein, so endet die Erwartung mit dem Lustgefühle der Befriedigung; tritt es nicht ein, entsteht das Unlustgefühl der Enttäuschung. Verzögert sich der Eintritt des Erwarteten oder mißlingt die Auflösung der gespannten Erwartung, bleibt aber die Ruhe bewahrt, so hat man Geduld; geht diese verloren, entsteht das Unlustgefühl der Ungeduld. Bezieht sich die Erwartung auf mehrere Endglieder, welche mit verschiedenen wechselnden Graden der Wahrscheinlichkeit vorgestellt werden, so daß die Seele gewissermaßen zwischen mehreren möglichen Ausgängen der Sache — zwischen zwei Fällen — in Ungewißheit hin- und herschwankt, so entsteht der Zweifel.

Der Gegensatz der Erwartung ist die Überraschung, welche sich einstellt, wenn ein Ereignis eintritt, das wir nicht erwartet, oder früher eintritt, als wir es erwartet haben. Auch die Überraschung kann als Lust- oder Unlustgefühl sich geltend machen.

Pädagogische Bedeutung und Behandlung der Formalgefühle.

Auf die naturgemäße Entwicklung der Formalgefühle hat die Reizbarkeit des Nervensystems und die Phantasie den größten Einfluß. Wo übermäßige Reizbarkeit des Nervensystems mit ungezügelter Phantasie sich vereint, da schlagen die Formalgefühle leicht in Affekte (s. d.) um: die Erwartung wird zur Ungeduld, die Besorgnis zur Angst, die Überraschung zum Schreck. Die Schule hat daher durch gewissenhafte Rücksichtnahme auf die Gesundheit der Kinder die übermäßige Reizbarkeit des Nervensystems einzuschränken, die Schüler milde und human zu behandeln und ihre Phantasie in die rechten Schranken zu weisen. Damit die Langeweile sich nicht geltend mache, ist das Kind in angemessener Thätigkeit zu erhalten, sei es durch unmittelbaren Unterricht oder durch wohlüberwachte Aufgaben zur Selbstübung. Es ist immer ein Fehler, wenn Kinder längere Zeit unbeschäftigt zum Stillesitzen verurteilt werden. Der Lehrer muß mit ganzer Seele beim Unterricht sein, damit das belebende, anregende Element nicht fehle. Doch darf das Neue nicht in rascher Folge geboten werden, weil der Übergang zu einem neuen Gedanken, bevor der vorhergehende angeeignet ist, ein Abbrechen des Gedankenlaufes veranlaßt und Verwirrung, endlich Teilnahmslosigkeit und Langeweile zur Folge hat. Die Aufgaben sind stets der jeweiligen geistigen Kraft der Schüler anzupassen. Damit die Schüler nicht ermüden, müssen zu rechter Zeit Unterrichtspausen eintreten. Durch Andeutung des Nächstfolgenden im Unterrichte ist die Erwartung (Wißbegierde) rege zu erhalten. Außerdem läßt sich die Erwartung bei Belohnungen und Strafen in pädagogischer Weise verwerten. Das pädagogisch bedeutsamste Formalgefühl ist die Hoffnung, welche auch schon dem Kinde die Freude vervielfacht und das Leid ertragen hilft.

II. Besondere oder qualitative Gefühle.

Die qualitativen Gefühle haben in weit ausgebreiteten Vorstellungskreisen ihren Sitz, d. h. sie schließen sich an die Erkenntnis an. Bei jedem Erkenntnisakte handelt es sich um Wahrheit oder Irrtum. Die Erkenntnis der Wahrheit und des Irrtums ist von Gefühlen begleitet, welche Wahrheits- oder *intellektuelle* Gefühle genannt werden. Aus dem Erkennen resultiert das Wollen. Unsere Bestrebungen stehen nun mit dem allgemeinen Sittengesetze im Einklang oder nicht. Die Einsicht in das Verhältnis, in welchem unser Wille zum allgemein Sittlichen steht, hat die *moralischen* Gefühle zur Folge. Das Harmonische, Edle, Erhabene entspricht dem Wesen des Geistes; wir finden daher Wohlgefallen daran, am Gegenteil Mißfallen. Wohlgefallen am Schönen, und Mißfallen am Häßlichen sind *ästhetische* Gefühle. Die Gefühle, welche aus der Erkenntnis unseres Verhältnisses zu den Mitgeschöpfen entspringen, heißen *sympathetische* Gefühle. Jene Gefühle, welche in der Gotteserkenntnis ihren Grund haben, werden *religiöse* Gefühle genannt.

1. Die intellektuellen Gefühle.

I. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist lebhaft bei jenem Lehrer, welcher gut zu unterrichten weiß. Das erklärt sich aus dem Bedürfnisse des Kindes nach einer Förderung seines Seelenlebens in der Erkenntnis der Wahrheit. Die aus dieser *Förderung resultierende Freudigkeit*, sowie die *aus dem Gegenteile erwachsende Unlust heißen Wahrheitsgefühle.*

Die Wahrheitsgefühle gehen a) der Erkenntnis der Wahrheit voran als Unlust bei Dunkelheit der Vorstellungen, Irrtum, Zweifel (Pilatus: Ach, was ist Wahrheit!), sowie als freudige Hoffnung; b) sie begleiten die Überzeugung beim Suchen nach der Wahrheit und erscheinen hier als ein der Erwartung ähnliches Ahnen der Wahrheit. Hierauf beruht die Thatsache, daß viele Menschen das Richtige treffen, obgleich sie der Gründe für ihr Handeln sich nicht klar bewußt sind. Das Sprachgefühl und der pädagogische Takt gehören dieser Gefühlssphäre an. Auch das dunkle Wahrheitsgefühl vermag sicher zu leiten, denn: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt.“ c) Das Wahrheitsgefühl folgt als Wahrheitsfreude der gefundenen Wahrheit (Archimedes: heureka! Ich habe es gefunden!) und wirkt zurück auf das Wollen. (Das Gelingen einer Aufgabe spornt zu neuer Thätigkeit.)

Das Wahrheitsgefühl ist ein mächtiger Hebel der geistigen und sittlichen Vervollkommnung. Es erhebt den Menschen in dem Bewußtsein, daß sein Wert wachse mit der Erkenntnis; es führt auf sittlichem Gebiete zur Wahrhaftigkeit und in religiöser Beziehung gewährt es Trost in dem Gedanken, daß die unvollkommene menschliche Erkenntnis in der göttlichen Offenbarung die zu unserem Heile notwendige Ergänzung erfahre. (Vergl. Seite 129.)

II. Den wesentlichsten Einfluß auf die Entwicklung und Regelung der Wahrheitsgefühle übt die Lehrweise, insoferne sie darauf abzielt, bei allem Unterrichte, wo es möglich ist, die Ergebnisse von den Schülern selbst finden zu lassen. Die Erkenntnis der Wahrheit durch selbstthätiges Suchen gewährt hohe Befriedigung und diese Befriedigung ist eine dauernde Grundlage für das Interesse, daher auch für die Selbstbildung. Bloßes Vorlegen fertiger Resultate zur gedächtnismäßigen Aneignung tötet die Lernfreude. Sprachregeln, Rechengesetze müssen daher aus Beispielen hergeleitet, die Lehre aus Erzählungen von den Schülern unter Beihilfe des Lehrers aufgesucht, die Merkmale eines Naturobjektes durch eigenes Beobachten erkannt werden u. s. w.

Dabei wirkt der Lehrer darauf hin, daß der Schüler die Schwierigkeiten, welche das Streben nach rechter Erkenntnis mit sich bringt, wohl erkenne, sich aber auch der wachsenden Erkenntnis freue. Der Lehrer frage daher bestimmt, meide bei Entwicklungen und Erklärungen alles Nebensächliche, schreite in Erstrebung wirklich wertvoller Kenntnisse energisch vorwärts und lasse das Gewonnene fleißig zusammenfassen. Zerfahrener Unterricht, ohne greifbare Ergebnisse ist vom Übel. Dabei darf dem Kinde das Bewußtsein sicherer Leitung niemals verloren gehen, und die Schularbeit darf ihm, bei allem Ernste, nicht so erschwert werden, daß Gefühle der Abspannung und Unlust sich seiner bemächtigen. Damit der Lehrer nicht in die Lage komme, Halbes und Unklares zu lehren, sei ihm die stete Vertiefung in die Lehrstoffe der Volksschule und die tägliche Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtspensen eine unabweisbare Pflicht. (Vergl. Seite 28.)

2. Die ästhetischen Gefühle.

I. Das Kind sieht auf der Wiese einen buntfarbigen Schmetterling, Blumen und läuft hinzu, den Schmetterling anzusehen, die Blumen zu pflücken. Es gibt bei dem schrillen Pfiff der Lokomotive sein Mißfallen kund, wird beunruhigt, wenn es einen Klecks in das Heft, einen Schmutzfleck an das Kleid bringt. Die sinnlichen Eindrücke sind hier von Gefühlen begleitet, welche sich als ein Gefallen am Schönen und als ein Mißfallen am Häßlichen kundgeben. Das erklärt sich daraus, daß die Seele das Bedürfnis nach Frieden hat und den

Widerstreit in sich haßt; sie will daher die Harmonie der Gedanken mit den Bestrebungen und Thaten. Darum müssen auch jene Objekte und Erscheinungen der gegenständlichen Welt, welche das Gepräge der Harmonie, Symmetrie und Formvollendung an sich tragen, die vorstellende Seele zu Lustgefühlen führen; dagegen muß die Dissonanz, das Unebenmäßige, Formlose Unlustgefühle hervorrufen. Da aber die Seele eine Verwandtschaft zwischen dem Körperlichen und Geistigen sucht, spricht zu uns nicht bloß die sinnliche Erscheinungsform der Gegenstände, sondern auch das in derselben wahrnehmbar gewordene Geistige, die im Körperlichen sich ausprägende Idee. So gefällt uns ein Gemälde nicht bloß wegen der naturwahren Zeichnung, der effektvollen und treuen Farbengebung, sondern auch wegen des dargestellten Gedankens, Lebensverhältnisses. Die Naturerscheinungen erfreuen uns nicht bloß durch ihre in die Augen fallende Schönheit, sondern auch als Gedanken der göttlichen Majestät.

Die ästhetischen Gefühle dürfen nicht verwechselt werden mit der sinnlichen Lust oder Unlust, oder das Schöne und Häßliche nicht mit dem Angenehmen und Unangenehmen. Die sinnlichen Gefühle haften an der Materie des Empfundenen (der Farbe, dem Klange); die ästhetischen Gefühle dagegen resultieren aus der Auffassung der Form eines mehrfachen Gleichartigen (Gemälde, Musikstück). Auch liegt das Motiv für unseren Beifall im Objekte selbst, nicht außerhalb desselben, wie z. B. beim Nützlichen; der Wert des Schönen ist sohin allgemein gültig und unbedingt. Die ästhetischen Gefühle sind also die Gefühle des unbedingten, von jedem fremdartigen Nebeninteresse freien Gefallens oder Mißfallens.

Die ästhetischen Gefühle hängen ab von der individuellen Beschaffenheit des Gedankenkreises, von der religiösen Einsicht, von der Bildungsstufe, dem Alter und Geschlecht. Zeitrichtung und Volkscharakter haben auf dieselben wesentlichen Einfluß.

II. 1. Die Bildung des Schönheitsgefühls ist von hoher Bedeutung; denn sie ist a) eine Vorschule der Tugend. Wer Gefallen am Schönen hat, ist deswegen noch nicht sittlich gut; aber der gute Geschmack wird nicht selten das Schlechte, Gemeine, Niedrige abweisen, bevor die Stimme des Gewissens oder die Vernunft spricht. Wer Freude am Edlen, Erhabenen, Schönen empfindet, ist sicherlich der Tugend weit näher als der roh-sinnliche Mensch. b) Sodann gibt es kaum eine bessere Erholung von der Arbeit als ästhetische Genüsse, wie sie sich bieten in der Beschäftigung mit Musik, Zeichnen, Botanisieren, in der Lektüre guter Schriften. Diese Art der Erholung bewahrt die Jugend vor der Sucht nach materiellen Genüssen und vor mancher Verirrung.

2. Um das Schönheitsgefühl zu bilden, kommt es vor allem darauf an, dem Kinde die Verhältnisse, welche das Schön- oder Häßlichsein bedingen, recht zum Bewußtsein zu bringen. Da das Schöne unmittelbar wirkt, sobald es in das rechte Verhältnis zum Beobachter gesetzt wird, bedarf es bei der Weckung und Pflege des Schönheitsgefühls nicht vieler Worte. Die Hauptsache ist vielmehr, dem Kinde das Schöne zur Anschauung zu bringen und es dabei in derjenigen Stimmung zu erhalten, welche der ungestörten Aufnahme der Eindrücke günstig ist.

3. Weil die Pflege des Schönheitssinnes mit der Sittlichkeit im Zusammenhange steht, muß sie allgemein sein. Es gebührt ihr daher auch ein Platz in der Volksschule.

Die Kinder der Volksschule gehören der überwiegenden Zahl nach den unteren Volksschichten an und kommen mit einem auf seiner ersten Bildungsstufe vielfach schon verderbten Geschmacke in die Schule, wie sich derselbe z. B. in den auffallenden grellen Farben der Kleidung, im Anstriche der Häuser und Geräte, in der Wahl der Bilder als Zimmerzierde 2c. in vielen ländlichen Bezirken äußert. Sodann hat das Kind in seinem unentwickelten Geschmacke eine starke Neigung zum sinnlich Auffälligen. Mit diesen Hindernissen hat die Volksschule zu rechnen. Wenn derselben zur Bildung des Schönheitsgefühls auch Kunstwerke nicht zur Verfügung stehen, so besitzt sie doch eine ziemliche Anzahl einfacher Mittel, durch welche der Geschmack — auch über die Schule hinaus — veredelt werden kann. Es kommt nur darauf an, daß sie der Lehrer mit richtigem Blicke erkenne und zielbewußt wirksam mache. a) Vor allem ist es die Person des Lehrers selbst, welche das Schöne an sich darzustellen hat. Der Lehrer wird daher auf seine gesamte äußere Erscheinung wohl acht haben und in seiner Haltung Anstand und Würde bewahren, auf Einfachheit und Sauberkeit in seiner Kleidung und Häuslichkeit Bedacht nehmen und alles Auffällige und Anstößige meiden (Mode, Haartracht, Tabakgenuß). Er befleißige sich einer schriftdeutschen, wohlklingenden Aussprache und hüte sich, selbst im gerechten Zorne beim Strafen durch Schelt- und Schimpfworte, durch eine unwürdige Haltung Anstand und gute Sitte zu verletzen. — b) Weil das Gemüt in der Sprache, in der Vortragsweise zum Ausdrucke kommt und hiedurch wirkt, ist die Unterrichtsweise (der Lehrton) ein wichtiges ästhetisches Bildungsmittel. Außerdem bieten sämtliche Unterrichtsgegenstände ästhetisch bildende Elemente. Der Religionsunterricht führt die Schönheit der Tugend vor allem im Leben des Heilandes vor und stellt den christlichen Kultus in seiner Schönheit dar. Die Natur bietet Ideale der Schönheit, auf welche die Aufmerksamkeit des Kindes, soweit sie ihm verständlich sind, beim Anschauungsunterrichte, beim Unterrichte in der Naturkunde hingelenkt werden soll. Die Schönheit der sprachlichen Musterstücke des Lehrbuchs müssen durch sachgemäße Erklärungen (ohne Schönreden) hervorgehoben werden; doch zerpflückt man Kunstwerke nicht. Wichtiger noch ist es für die Bildung des Schönheitssinnes, den Schüler zu einem sinngemäß betonten Lesevortrage, zu einer wohlklingenden, lauten Aussprache anzuhalten. Die Nachahmung schöner Formen im Schreib- und Zeichenunterrichte zwingt zur Auffassung derselben. In ähnlicher Weise vermag der Unterricht in den Nadelarbeiten der Mädchen zu wirken. Auch der Gesamtunterricht ist ein Bildungsmittel des ästhetischen Gefühls, nicht minder die Handhabung der Reinlichkeit und Ordnung in der Schule, die Beschaffenheit der Unterrichtsmittel und die Gewöhnung des Kindes an Anstand, Ordnung und Reinlichkeit. (Vergl. Seite 67 und 71.)

3. Die sympathetischen Gefühle.

Nächstenliebe, Patriotismus, Sympathie mit der unvernünftigen Kreatur. Die Töchter Jerusalems weinten über den Herrn, dessen Unschuld sie kannten. Als die Freunde des Tobias hörten, welche Barmherzigkeit der Herr an ihm gethan habe, wünschten sie ihm Glück und freuten sich mit ihm. Der leid- und freudvolle Zustand anderer erregt also unsere Teilnahme; das kann jedoch nur unter der Voraussetzung geschehen, daß uns der Zustand anderer zum Bewußtsein gekommen ist. Nun aber können fremde Gemütszustände, als rein geistige Vorgänge, die als solche sich der sinnlichen Auffassung entziehen, nur

mittelbar erkannt werden. Es prägen sich nämlich infolge der Verbindung der Seele mit dem Leibe die rein geistigen Gefühlsvorgänge am Körper aus; sie treten im Blicke, in der Haltung, im Tone der Sprache &c. nach außen. Dieser Reflex der Gefühle am Körper wird aufgefaßt, und von diesem aus schließen wir auf die Natur und Stärke der Gefühle, wobei uns die Einbildungskraft oder die Erinnerung mit verwandten Vorstellungen z. B. über unsere eigenen gleichen oder ähnlichen Erlebnisse zuhilfe kommt. Oft aber sind lediglich Einbildungsvorstellungen die Motive sympathischer Gefühle, z. B. bei Nachrichten über ein Unglück. Es sind also Vorstellungen, an welche sich Gefühle anschließen, die dem Tone nach dem aufgefaßten Gefühle anderer gleich, wenn auch dem Grade nach schwächer als ihr Urbild sind. Das sympathetische Gefühl ist also jenes Gefühl, welches bei der Vorstellung eines fremden Gefühls entsteht und diesem dem Tone nach gleich ist.

Es ist entweder Teilnahme an fremdem Leide — Mitleid, oder Teilnahme an fremder Freude — Mitfreude, also **Mitgefühl.**

Die Lebhaftigkeit des Mitgefühls ist 1) abhängig von unserem eigenen Vorstellungs- und Gemütsleben. Je mehr wir uns in die Verhältnisse anderer, die unser Mitgefühl herausfordern, hineinzudenken vermögen; je lebhafter unsere diesbezügliche Einbildungsthätigkeit, je reicher, tiefer, reiner unser Gemüt ist: desto größer, lebhafter wird unsere Teilnahme sein. Dabei kommt es namentlich darauf an, daß sich in die Vorstellung fremden Leides und fremder Freude nicht Vorstellungen einmischen, welche erstere verdunkeln. Solche Vorstellungen sind z. B. bei fremdem Leide der Gedanke: wie bin ich froh, daß mich das Unglück nicht getroffen hat! oder bei fremder Freude — das Leid über den eigenen minder glücklichen Zustand. Da die Mitfreude ein neidloses Herz voraussetzt und die Eigenliebe eine natürliche Schwäche des Menschengeschlechts ist, ist die Mitfreude viel seltener als das Mitleid. Die beigemischten entgegengesetzten Gefühle können sogar so in den Vordergrund treten, daß sie das Mitgefühl in das Gegenteil verkehren: der Gedanke über unseren minder glücklichen Zustand kann zur Betrübnis über fremde Freude, zum Neide werden; die Freude über die Unversehrtheit seiner selbst kann sich zur Freude über des Nächsten Unglück — zur Schadenfreude umwandeln. Wie die Mitfreude das Zeichen eines edlen, über niedrige Neigungen erhabenen Gemütes ist, so sind Neid und Schadenfreude Zeichen eines verderbten Gemütes. Man darf daher Neid und Schadenfreude nicht im Herzen der Kinder dulden; sie würden leicht mit ihnen groß wachsen. — Das Mitgefühl ist 2) auch abhängig von den Objekten, die unsere Teilnahme erregen. Dabei kommt namentlich der sittliche Wert, sowie auch das Interesse, das wir an anderen haben, in Betracht. Der unschuldig Bestrafte erregt unsere Teilnahme in höherem Maße als der schuldig Bestrafte. Ebenso nehmen wir an den Erlebnissen jener Personen, die uns durch die Bande der Verwandtschaft und Freundschaft nahe stehen, einen lebhafteren Anteil, wie an dem Geschicke fremder Personen — wiederum ein Beleg dafür, wie selten das Mitgefühl frei von Egoismus ist. Das Mitgefühl auf jene Stufe der Allgemeinheit und Reinheit zu erheben, wie sie sich in dem Gebote der christlichen Nächstenliebe, in der Parabel vom barmherzigen Samaritan darstellt und wie sie uns der Erlöser, der am Kreuze sterbend für seine Feinde betete, vorgelebt hat, ist eine der ersten Aufgaben der christlichen Erziehung.

Das Mitgefühl erwacht im Kinde sehr frühe. Es wird geweckt durch die liebevolle, allseitige Versorgung, welche ihm in der christlichen Familie durch die Eltern, insbesondere durch die **Mutter** zuteil wird. Die Liebe der Mutter entzündet, einem heiligen Feuer gleich, die Liebe des Kindes. Die Elternliebe dankt das Kind bald mit Gegenliebe in willigem Gehorsam. Seine Anhänglichkeit dehnt sich auch auf die übrigen Familienglieder aus und zwar in eben dem Maße, als ihm von denselben Liebe entgegengebracht wird. So werden Innigkeit und Harmonie des Familienlebens die Grundlagen für jene Tugenden, welche das Leben der Menschen untereinander zu einem Leben der großen Gottesfamilie nach dem Willen des himmlischen Vaters machen.

Auf dem von der Familie gelegten Grunde muß die Schule fortbauen. Soll das Kind mit anderen fühlen lernen, muß es 1) **sich in die Lage anderer und in die dieser Lage entsprechenden Gefühle hineindenken — es muß erkennen, was anderer Herz bewegt.** Mittel hiezu sind a) die Erinnerung an Selbsterlebtes (Krankheit, Armut, Schuldbewußtsein ꝛc.) und b) die Erregung der Einbildungskraft bei Situationen, welche eigenen Erlebnissen mehr oder minder ähnlich sind. Die Erzählungen des Lesebuches, die vaterländische und biblische Geschichte bieten hiezu zahlreiche Anlässe. Ist doch das Leben des Heilandes eine **einzige Wohlthat**: er hilft aus Verlegenheiten (Hochzeit zu Kanaan), tröstet Betrübte, heilt Kranke, erweckt Tote und betet im Vollzuge des Erlösungswerkes für seine Feinde! Der Lehrer beschreibe und erzähle anschaulich, mit Wärme und Begeisterung und wende insbesondere jenen Partien der Erzählung, welche die Lage und Empfindungen der Personen in der Erzählung nur kurz berühren, im Erzählten oder durch ein weiteres Eingehen besondere Aufmerksamkeit zu, ohne jedoch weitschweifig und sentimental zu werden und das erwachte Mitgefühl des Kindes bis zum Affekte der Rührung zu steigern.

2) Das Wort muß im Beispiele des Lehrers Unterstützung finden nach dem Worte des Apostels Paulus: „Wenn ich auch mit Menschen- und Engelzungen redete, hätte aber die Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz und eine klingende Schelle." Der Lehrer umfasse daher alle seine Schüler mit gleicher Liebe und Geduld, jene nicht ausgenommen, die ihm ein schweres Kreuz sind, und lasse selbst beim Strafen die väterliche Liebe durchblicken. Harte Behandlung der Kinder, rohe Züchtigungen pflanzen den Haß.

3) Der Lehrer lasse es nicht beim bloßen Gefühle bewenden, sondern benütze die Anlässe, welche die Einordnung des Einzelnen in das Gemeinwesen der Schule mit sich bringt, als positive erziehliche Einwirkungen, um das Kind zur werkthätigen Nächstenliebe zu führen. Standesunterschiede darf daher die Volksschule nicht kennen; Neid und Schadenfreude sind zu beschämen, lieblose Angebereien, Parteiungen, Feindseligkeit, Hinterlist zu bekämpfen, Ausbrüche der Zornmütigkeit und die mißbräuchliche Anwendung der Körperkraft zu bändigen. Die Tugenden der Gefälligkeit und Verträglichkeit sollen sorgsam gepflegt und insbesondere die älteren Schüler angewiesen werden, den jüngeren beim Einüben der Lehrstoffe wohlwollende Helfer zu sein und ihnen auf dem Heimwege von der Schule brüderliche Fürsorge zuzuwenden. In Würdigung der Macht des guten Beispiels spreche man von den Mitmenschen in Gegenwart der Kinder mit Schonung und Milde; auch halte man das Kind an, selbst den Dienstboten die schuldige Achtung zu erweisen.

Weiterhin hat die Schule dafür zu sorgen, daß sich die Liebe des Kindes zu den Familiengliedern auf die Mitschüler, auf fremde Personen übertrage, daß sein sympathisches Interesse für das Elternhaus und die engere Heimat mit der Erweiterung seines Erkenntniskreises auf das Land übergehe, in welchem es geboren und erzogen worden ist, und daß es das Volk, dem es angehört, als eine große Familie, den Regenten aber als Landesvater kennen und lieben lerne.

Nicht minder lerne das Kind seine Religion und Kirche lieben, der es durch die Taufe angehört; es liebe die Glieder der christlichen Kirche als seine Mitgenossen in Christo und den Priester der Kirche als seinen von Gott gesandten Führer zum ewigen Heile.

Wenngleich die Wohlthaten eines geordneten Staatswesens, die Größe der Regentensorgen und -Pflichten erst von der reiferen Einsicht recht gewürdigt werden können, so vermag die Schule doch den Grund zur Vaterlandsliebe zu legen.

Das geschieht 1) indem der geographische und naturgeschichtliche Unterricht dem Kinde die Vorzüge und Schönheiten der Heimat kennen lehrt.

2) Der Geschichtsunterricht hat in der Volksschule den ausgesprochenen Zweck, den Patriotismus zu pflegen, und ist deshalb in diesem Sinne zu behandeln. „Ohne Vaterlandsgeschichte keine Vaterlandsliebe."

3) Die Muttersprache ist der unmittelbarste und bestimmteste Ausdruck der Volkstümlichkeit; der Unterricht in derselben muß daher auf die Erweckung des nationalen Sinnes zurückwirken.

4) Ein weiteres Mittel zur Erweckung der Vaterlandsliebe ist die Pflege des patriotischen Volksliedes und die ansprechende Feier der vaterländischen Feste. Das Bild des Landesherrn muß jede Schule zieren; es soll an nationalen Festtagen und bei den üblichen Schulfeierlichkeiten geschmückt werden; auch ist die Schuljugend über die Bedeutung der nationalen Festtage zu belehren, und es darf keine Schule geben, in welcher nicht die Nationalhymne gelernt und gesungen wird.

5) Den Schülern der Oberstufe, den Feiertags- und Fortbildungsschülern werde die Vaterlandsliebe als Pflicht eindringlichst vorgestellt: a) als eine Pflicht der Dankbarkeit (Bei den alten Völkern war die Verbannung gleichbedeutend mit der Verschickung ins Elend); b) als eine Pflicht der Selbsterhaltung (Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an; da sind die starken Wurzeln deiner Kraft); c) als religiöse Pflicht (Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist 2c.).

6) Die Erziehung zur Vaterlandsliebe wird indirekt wesentlich gefördert durch die Erziehung zu wahrer Religiosität; denn das Christentum bekämpft den Egoismus und Materialismus, die größten Feinde des Patriotismus, und gibt dem Vaterlandsverteidiger Mut und Freudigkeit, das höchste aller irdischen Güter dem Vaterlande zum Opfer zu bringen. — Bei der Erziehung des Kindes zur Vaterlandsliebe sind nicht Worte das Wesentliche; denn schöne Worte vertragen sich recht wohl mit Mangel an Opfersinn. Die Hauptsache ist die Begeisterung des Lehrers für Fürst, Volk und Vaterland, welche bei wenigen Worten zündet.

Das sympathetische Gefühl macht sich nicht bloß als Nächstenliebe und Patriotismus geltend; es trägt sich auch über auf das unvernünftige belebte Geschöpf, ja selbst auf Lebloses, soferne unsere Seele ihm Leben zudenkt, es personifiziert. Darauf beruht das Erbarmen mit dem Tiere, die schonende Behandlung der empfindungslosen Naturwesen. Hier muß insbesondere 1) der

Unterricht in der Naturkunde wirken. Der Lehrer bringe dem Kinde zum Bewußtsein, daß das Tier empfindet, daß es geschaffen ist zur Verherrlichung des Schöpfers, dem Menschen gegeben zum Nutzen. (Lesebuch: Knabe, o rühre mein Nest nicht an ꝛc. ꝛc.) — 2. Das Kind werde veranlaßt, Pflanzen zu ziehen und zu pflegen (Schulgarten) und für Tiere zu sorgen. (Fütterung der Vögel im Winter.) — 3. Vom Anblicke leidender Tiere werde das Kind abgehalten, weil dieser Anblick, zumal wenn er öfter stattfindet, das Mitgefühl abstumpft. — 4. Rohe Zerstörungslust und Tierquälerei jeder Art müssen von der Schule strenge, selbst mit körperlicher Züchtigung bestraft werden, soferne nicht die häusliche Zucht das Vergehen ahndet. Es gehören unter die strafbaren Fälle insbesondere das so häufig vorkommende Ausnehmen der Vogelnester, das Einfangen von Tieren und das Verhungernlassen derselben aus Vergeßlichkeit, die Beschädigung von Bäumen und Feldfrüchten. — 5. Die Schule hat das Wirken der Tierschutzvereine, welche durch den Tierschutz Menschen zur Humanität führen wollen, zu unterstützen. Doch ist vor der Verbildung des sympathischen Gefühls zu falscher Empfindlichkeit zu warnen. Es gibt Menschen, welche dem Schoßhunde die zärtlichste Sorgfalt zuwenden, dagegen die Dienstboten quälen und die eigenen Kinder vernachlässigen.

4. Das Selbst- und Ehrgefühl.

I. Das Mitgefühl bezieht sich auf die Mitgeschöpfe, das Selbstgefühl auf die eigene Persönlichkeit. (Vergl. Seite 127). Das Selbstgefühl erwacht schon frühe und zeigt sich z. B. an der Freude, welche das Kind äußert, wenn es Gegenstände bewegen, ändern, Lebendiges sich dienstbar machen kann. Indem es ihm gelingt, Hindernisse seiner Thätigkeit hinwegzuräumen, über Widerstrebendes Herr zu werden, fühlt es sich größer, stärker, mächtiger. Im Verlaufe seiner Entwicklung macht der Mensch durch den Verkehr mit der Außenwelt, mit den Nebenmenschen Erfahrungen über seine Kraft oder Schwäche, sein Können oder Nichtkönnen, seine Vorzüge oder Mängel, überhaupt über das, was zu seiner Persönlichkeit gehört, und bemißt darnach den Wert der eigenen Persönlichkeit. Die Gefühle der Lust oder Unlust, welche sich an die Vorstellung von dem Werte der eigenen Persönlichkeit anknüpfen, nennt man insgesamt das Selbstgefühl.

Die Vorstellung von dem Werte der eigenen Persönlichkeit kann der Wirklichkeit entsprechen oder nicht, der Mensch kann seinen Wert richtig oder falsch beurteilen. Es kann daher auch das Selbstgefühl wahr oder falsch sein. Falsch wird das Selbstgefühl, wenn der Mensch seinen Wert überschätzt oder unterschätzt. Das überkräftige Selbstgefühl hat seine Ursache häufig in zufälligen oder Glücksgütern, z. B. in körperlichen und Standesvorzügen, in Reichtum ꝛc. oder in der Einbildung; das zu schwache Selbstgefühl ist begründet in mangelhafter körperlicher Entwicklung, in unklarem Denken, in Willensschwäche, in fehlerhafter Erziehung. Die Selbstüberschätzung äußert sich in vielen Formen sittlicher Mängel: als Geringschätzung der Mahnungen und unberechtigte Empfindlichkeit bei denselben, als Verachtung der Lehre und Unterweisung, als Mißachtung der Autorität, in Trägheit, Eigensinn, Mutwillen, Anmaßung, Herrschsucht, Grausamkeit; das zu schwache Selbstgefühl stellt sich dar als Furchtsamkeit, Mutlosigkeit und Indolenz.

Das richtige Selbstgefühl entspringt aus der richtigen Schätzung des eigenen Wertes oder, was dasselbe ist, aus der wahren Selbsterkenntnis.

Billigung und Zufriedenheit oder die unangenehmen Gefühle der Mißbilligung, Reue und Unzufriedenheit. Das Gefühl der Billigung oder Mißbilligung über einen Willensakt oder eine Handlung setzt aber die Erkenntnis voraus, daß dieselben gut oder böse seien. Wir bedürfen also eines Maßstabes, an dem wir unser eigenes oder fremdes Wollen und Handeln bemessen. Dieser Maßstab ist das sittliche Bewußtsein des Menschen, wie es sich aus der Kenntnis der Religion, durch Belehrung und Unterricht, durch die Lektüre, durch Reflexionen über die Gesinnungs- und Handlungsweise anderer gebildet hat — das im Bewußtsein der Persönlichkeit lebendig gewordene Sittengesetz. Da Unterricht und Erfahrung nur allmählich und in sehr verschiedenen Graden und Modifikationen wirken, ist das sittliche Bewußtsein bei verschiedenen Personen verschieden: unausgebildet, schwach, indifferent, lebhaft, empfindlich. Je mehr der Mensch in der Erkenntnis des göttlichen und allgemeinen Sittengesetzes vorschreitet, zu desto größerer Reinheit und Stärke können sich die moralischen Gefühle entwickeln. Die sittlichen Gefühle sind also Lust- oder Unlustgefühle, welche aus der Übereinstimmung oder dem Widerstreite unseres Willens mit dem allgemeinen Sittengesetze (den göttlichen Geboten) entstehen.

Sittliche und ästhetische Gefühle sind nahe verwandt, weil ihnen Ideale zugrunde liegen, d. i. solche unwandelbare Vorstellungen (Begriffe), welche, in ihrer Reinheit gedacht, ungetrübten und unwillkürlichen Beifall erzeugen.

Das sittliche Bewußtsein bezieht sich sowohl auf die eigenen als auch auf fremde Willensakte und Handlungen. Mißt der Mensch sein eigenes Thun und Lassen an demselben und empfindet er darüber sittliches Wohlgefallen oder sittlichen Tadel, so ist sein Gewissen in Thätigkeit. Das Gewissen ist also der im Gefühle sich ankündigende Reflex unserer Bestrebungen, Thaten und Unterlassungen, oder die innere göttliche Stimme, welche unser Wollen, Thun und Lassen beurteilt und richtet. Das Gewissen hat somit seinen Sitz in der (praktischen) Vernunft, und Gewissensbisse, Gewissensfreude sind Wirkungen des Gewissens im Gemüte. Sein Ruf geht dem praktischen Verhalten voran und wirkt hier antreibend oder abwehrend; er begleitet unsere Handlungen und wirkt dabei ermutigend oder beängstigend; er folgt dem praktischen Verhalten nach als Befriedigung oder Reue. Entspricht unser Wollen und Handeln den Forderungen des Gewissens, werden wir erhoben durch das Gefühl der Selbstachtung; steht unser Leben im Widerspruch mit denselben, werden wir niedergedrückt durch das Gefühl der Selbstverachtung (Scham, Reue). Selbstachtung und Selbstverachtung bilden das moralische Selbstgefühl, welches in der richtigen Schätzung des sittlichen Wertes der eigenen Persönlichkeit besteht. Insoferne das Gewissen dem Menschen Freud' und Leid bereitet, heißt es gutes oder böses Gewissen. Die Forderungen des Gewissens beziehen sich auch auf die gegenseitigen Verhältnisse der Menschen unter einander, auf das sociale Leben, auf unsere Pflichten und Rechte. Das Pflichtgefühl gebietet uns, unseren Pflichten gegen andere nachzukommen. Es heißt den Schiffshauptmann auf dem sinkenden Schiffe angesichts des sicheren Todes ausharren, bis der letzte Mann am Bord des Rettungsbootes ist. (Schillers Bürgschaft. Bürgers Lied vom braven Manne.) Das Rechtsgefühl äußert sich als Mißbilligung über die Hintansetzung wohlbegründeter Ansprüche, über den Mißbrauch eingeräumter Befugnisse, über widerrechtlichen Zwang; dagegen ist es Billigung eines gesühnten oder gutgemachten Unrechts. Selbst die verwerfliche Lynchjustiz entspringt

diesem Gefühle. Mangel an Rechtsgefühl finden wir z. B. an Jezabel, welche sich nicht scheut, durch Bestechung und Mord Achab zum Erben von Naboths Weinberge zu machen. Ein sehr feines Rechtsgefühl zeigt der erblindete Tobias, der Bedenken trägt, ein Ziegenböcklein als Geschenk anzunehmen, weil es gestohlen sein könnte. Der eigentliche Wächter über unser sittlich-sociales Leben ist das Schamgefühl, welches sich am stärksten zeigt in der Sphäre der Züchtigkeit und Keuschheit. In der Sittlichkeit besteht des Menschen wahrer Wert; deswegen ist die Bildung des sittlichen Gefühls von allergrößter Wichtigkeit.

II. Für die Ausbildung der sittlichen Gefühle im allgemeinen sind folgende Gesichtspunkte maßgebend.

Weil die sittlichen Gefühle sich nach der Erkenntnis des Guten oder Bösen richten, kommt es bei der Pflege des sittlichen Bewußtseins a) vor allem darauf an, dem Kinde diejenigen Vorstellungen zu vermitteln, aus welchen sich sittliche Urteile und weiterhin sittliche Ideen bilden können. Das Hauptmittel hiezu ist der Unterricht, vorzugsweise der Unterricht in der biblischen Geschichte, welcher dem Kinde zahlreiche Beispiele wahrer Sittlichkeit vorführt, vor allem das Bild des Erlösers. Man lasse das Kind bewundernd zu diesen erhabenen Mustern aufblicken, lehre es auf den lauteren Born der reinen Gesinnung achten, aus dem ihre Thaten geflossen sind, führe es zu Urteilen hierüber, die dem Guten zustimmen, das Böse abweisen, und spreche sich selbst kurz über die Schönheit dieser Thaten aus. Doch hüte man sich vor abstraktem Moralisieren; denn die in demselben hervortretende Absichtlichkeit schwächt den Eindruck ab, den die einfache Erzählung durch sich hervorbringt. — b) Die Vorbilder aus der heiligen Geschichte werden wirksamer sein, wenn sie dem Kinde im Leben, also im Leben des elterlichen Hauses und der Schule, an Eltern und Lehrern wieder in Erscheinung treten. Das Gewissen des Kindes wird sich schärfen an der Sorgfalt, mit welcher der Lehrer die Handlungen des Schülers beurteilt, an dem Ernste, mit dem der Lehrer moralischen Fehlern und Gebrechen entgegentritt, aber auch an der Sanftmut und Milde, mit welcher er die Fehler des Kindes erträgt. Nicht minder wird das gute Beispiel der älteren Schüler auf die neueintretenden wirken, wenn sich unter denselben eine gute Lebensordnung herausgebildet hat, welche den neuen Ankömmlingen eine lebendige Anschauung von dem gibt, was recht und gut ist. — c) Das Gefühl ist ohne Wert, wenn es nicht zur That treibt. Es ist deshalb das Kind zu gewöhnen, das, was ihm in den Vorbildern der Geschichte und Gegenwart als sittlich gut erschienen ist, in seinem Eigenleben darzustellen. Dabei ist es darauf aufmerksam zu machen, daß all sein Thun durch die *gute Meinung*, welche es mit seinen Handlungen verbindet, Wert erhält. Wo unlautere Gesinnung und Absicht hinter dem Thun des Kindes sich verbergen (z. B. bei Anzeigen, daß ein Mitschüler gefehlt habe), richte der Lehrer mit Ernst; leeren Entschuldigungen gegenüber trete das Gebot der Pflicht; er sei aber nicht hart gegen Schüler, welche aus Übereilung gefehlt haben, ihren Fehler einsehen und bekennen und um Vergebung bitten.

Außer diesen allgemeinen Gesichtspunkten in Pflege der sittlichen Gefühle ist die Erziehung des Kindes zur Wahrhaftigkeit und Rechtlichkeit als den Grundsäulen der Gewissenhaftigkeit von besonderer Bedeutung.

1. Die Erziehung des Kindes zur Wahrhaftigkeit. Das Selbstgefühl ist bei Kindern nicht selten stärker als das sittliche Gefühl. Das Kind

(Vergleiche Seite 127.) Diese ist aber der Ausfluß wahrer Bildung; es muß daher wahre Bildung auch zum rechten Selbstgefühl führen. Daraus erklärt es sich, daß die größten Männer bescheiden und demütig waren. „Wer bin ich," spricht Moses, „daß ich das Volk aus Ägypten führen soll?" Und der heil. Paulus nennt sich selbst den geringsten unter den Aposteln. Dagegen macht sich die Halbbildung gerne durch Eitelkeit und Selbstgefälligkeit bemerklich; denn der Halbwisser sieht nicht, was er noch vor sich hat.

Die Wertschätzung der eigenen Persönlichkeit bezieht sich auch auf die sittlichen Eigenschaften derselben; daher sind die Selbstgefühle mit den moralischen Gefühlen nahe verwandt, und beide fließen oft in einander über, wie der Ausspruch Petri: „Herr, geh hinaus von mir, denn ich bin ein sündiger Mensch!" ersehen läßt. Der heilige Paulus will das sittliche Selbstgefühl der Korinther erwecken, indem er ihnen zuruft: „Wisset ihr nicht, daß ihr Tempel Gottes seid?"

II. Das rechte Selbstgefühl ist die Voraussetzung der Selbstachtung und des freudigen Strebens. Darin liegt seine Bedeutung. Es ist selten im richtigen Maße entwickelt. Bei jüngeren Schülern und bei Mädchen ist es häufig zu schwach. In diesem Falle ist dem Kinde eine höhere Meinung von seinem eigenen Werte beizubringen. Das kann leicht geschehen durch freundliche Anerkennung seiner Leistungen. Das Zutrauen des Kindes zu seiner eigenen Kraft wird der Lehrer heben, wenn er schon die minder vollkommene Leistung, soferne sie nur gut gemeint ist, als Anlaß zur Aufmunterung benützt. Manche Kinder sind nicht von Haus aus furchtsam und schüchtern, sondern sind es geworden durch stetes Zanken und Bemängeln. Man ermuntere daher lieber, als daß man tadle. So müssen Korrekturen stets sachlich gehalten sein. Es ist durchaus falsch, mangelhafte Leistungen der Schüler immer mit Vorwürfen zu begleiten oder im Tone des Vorwurfs zu besprechen. Der hierin liegende Tadel trifft ja oft zugleich den Lehrer selbst. Die unterrichtliche Hilfe, welche ältere Schüler an jüngere leisten dürfen, ist für die Hebung des Selbstgefühls nicht ohne Bedeutung; denn der Helfer findet Genugthuung in dem Gedanken, daß er anderen schon etwas sein und ihnen nützen könne. Das beste Mittel zur Hebung des schwachen Selbstgefühls ist dem Kinde die erfreuliche Wahrnehmung seiner Fortschritte im Guten. Man lasse daher das Kind beim Unterrichte ausdenken und hüte sich, die aufkeimenden Gedanken desselben durch unzeitige Zwischenbemerkungen, durch überflüssiges Einhelfen ꝛc. wieder niederzuschlagen. Man lehre anschaulich, bereite die Aufgaben so vor, daß die Schüler wirklich befriedigende Leistungen zu erzielen vermögen, und übe die Ergebnisse des Unterrichts bis zur Fertigkeit. — Weil das richtig erzogene Selbstgefühl auf Wahrheit beruht, so läßt es jedem sein Recht und wacht nur darüber, daß das eigene nicht verkürzt werde. Das Kind darf deshalb, wenn es unrechter Weise einer Verfehlung beschuldigt wird, sein Selbstgefühl geltend machen, doch in Bescheidenheit.

Bei älteren Schülern, insbesondere bei Knaben der Feiertags- und Fortbildungsschule, sucht das Selbstgefühl über die Grenzen der Wahrheit hinaus zu dringen. Es verrät sich diesfalls als Dreistigkeit im Dareinreden, wenn Erwachsene sprechen, im Besserwissenwollen und Absprechen, in großsprecherischen Plänen, in Geringschätzung der Vorgesetzten und ihrer Lehren ꝛc. Liegt die Quelle der Selbstüberhebung in Überschätzung der eigenen Leistungen, so zeige man dem Schüler, wie wenig er wisse und könne, und erspare ihm die

wohlverdiente Demütigung nicht. Bildet sich der Schüler etwas ein auf den Stand und die Wohlhabenheit seiner Eltern, so führe man ihn zu der Erkenntnis, daß der Wert des Menschen nicht in diesen Glücksgütern, sondern in seinen geistigen und moralischen Eigenschaften liege; man weise ihm an Beispielen die Vergänglichkeit der irdischen Güter nach und bringe ihm zum Bewußtsein, wie sehr es eines jeden Kindes Pflicht sei, dem Stande und dem guten Namen der Familie durch Fleiß und gesittetes Betragen Ehre zu machen. Hat der Lehrer einerseits die Pflicht, das überwuchernde Selbstgefühl in Schranken zu halten, so muß er anderseits sich hüten, das Selbstgefühl zu verletzen, wo es berechtigt ist. Feiertags- und Fortbildungsschüler dürfen nicht wie Werktagsschüler behandelt werden. Der Ton, in welchem der Lehrer mit reiferen Schülern verkehrt, muß richtig gestimmt sein, sonst reagiert das beleidigte Selbstgefühl gegen die Schranken der Disziplin. Die strenge Handhabung des Gesetzes wird keine Erbitterung hervorrufen, wenn nur die Form, in welcher dies geschieht, die rechte ist; dagegen kann jede vernünftige und notwendige Maßnahme Unwillen erregen, wenn sie nicht als Ausdruck väterlichen Wohlwollens erscheint. Mit besonderer Vorsicht ist das Selbstgefühl heranwachsender Töchter zu behandeln, damit es sich zur Selbstachtung ausbilde; denn diese soll der Jungfrau eine Schutzwehr sein gegen die Versuchungen des Lebens.

Nicht selten kommt es vor, daß Feiertags- und Fortbildungsschüler den „Großen" spielen, indem sie gewisse Vorrechte der Erwachsenen — das Recht Tabak zu rauchen, Wirtshäuser und Tanzplätze zu besuchen — sich aneignen. Es ist das nur ein Zeichen, wie wenig Schule und Haus in ihrer vieljährigen Thätigkeit geleistet, ein Zeichen, daß sie ihre Aufgabe, das Kind zur Demut, in der Furcht Gottes zu erziehen, nicht erfüllt haben.

Das Selbstgefühl verlangt, daß der Wert der eigenen Persönlichkeit auch von anderen anerkannt werde. Dadurch wird es zum E h r g e f ü h l. Das Ehrgefühl bewahrt den Menschen vor Erniedrigung; es ist der Impuls zu guten Handlungen und die Mutter des Wetteifers; an das Ehrgefühl wenden sich Lohn und Strafe. Es ist daher in der Schulerziehung wichtig und deshalb zu schonen (vergl. Seite 74), sowie auch in vernünftiger Weise zu benützen. Auch das Ehrgefühl hat leicht ein „Zuwenig" oder „Zuviel". Wo dasselbe wenig entwickelt ist, werde dem Schüler die gerechte Anerkennung nicht versagt; damit es nicht in sündhaften Ehrgeiz ausarte, ist demselben durch Pflege der Demut und des Pflichtgefühls eine solide Grundlage zu geben.

5. Die sittlichen Gefühle. Das Gewissen.

I. Das verständige Denken wird von intellektuellen und ästhetischen Gefühlen begleitet; durch das vernünftige Denken (vergl. Seite 129) entstehen moralische und religiöse Gefühle. Moses war e n t r ü s t e t über den Tanz um das goldene Kalb. Sem und Japhet deckten ihren entblößten Vater mit abgewandtem Gesichte zu. Als Noe erwachte und Chams rohe That vernahm, wurde er u n w i l l i g. Judas wirft die Silberlinge in den Tempel hin und ruft: „Ich habe g e s ü n d i g t, ich habe unschuldiges Blut verraten!" Jakob fand W o h l g e f a l l e n an Josephs gutem Verhalten. Entrüstung und Unwille über eine böse That, Scham und Reue nach selbstbegangenen bösen Thaten, Wohlgefallen und Befriedigung über gute Handlungen sind sittliche oder moralische Gefühle. Die sittlichen Gefühle beziehen sich auf des Menschen Gesinnung, auf sein Streben, sein Thun und Lassen. Ihrem Charakter nach sind sie entweder die angenehmen Gefühle der

Insoferne die Sittengesetze uns nur als Ausfluß unserer beschränkten Vernunft erscheinen, sind sie unvermögend, aus sich allein den Menschen zur Bethätigung des Guten und Unterlassung des Bösen zu bewegen; aber als Ausfluß eines höchsten, unwandelbaren, ewigen Willens werden sie ihm zum mächtigsten Antrieb für sein Thun und Lassen. Charakterbildung ohne wahre Religiosität ist sohin ein leerer Wahn. Das religiöse Bewußtsein ist der beste Führer in den Wechselfällen und Wirren des Erdenlebens: es schützt vor Überhebung im Glücke, richtet auf im Unglücke; es begeistert für erhabene Ideen; es besänftigt das aufgeregte Gemüt; es spornt den Willen zur guten That. Das Dankgefühl treibt zum Opfer, das Bewußtsein der Schuld zur Reue und zum Bekenntnis, das Vertrauen zur Bitte — insgesamt finden die religiösen Gefühle Ausdruck und Wirkung in der Gottesverehrung, in der Nächstenliebe und in einem wahrhaft frommen Wandel.

II. Die religiöse Anlage des Menschen, der ja nach Gottes Bild und Gleichnis geschaffen, gibt sich schon frühe als Gefühl zu erkennen. Es ist bereits erwacht, wenn das unmündige Kind in Stille mit gefalteten Händchen am gemeinschaftlichen Gebete der Familie sich beteiligt: die vorbildlichen Eindrücke des religiösen Lebens in der christlichen Familie haben die Keime der Religiosität bereits befruchtet. Die Schule hat den religiösen Sinn des Kindes mit Sorgfalt zu pflegen, so daß er mit seinem Sauerteige das gesamte Geistesleben desselben durchdringe. Wie einst Philippus zu dem Heilande, so spricht heute jedes Kind zu seinem Lehrer: „Zeige mir den Vater!“ Die Aufnahme des Kindes in die Schule erhält ihre Weihe durch das Schulgebet. Wenn auch der Erstlingsschüler den Inhalt des Schulgebetes noch nicht faßt, so sagt ihm doch die würdige Haltung des Lehrers, die Andacht, mit welcher er vorbetet, die Ruhe und andächtige Sammlung der übrigen Schüler, daß das Gebet ein heiliger Akt sei, in welchem der Mensch mit seinem Herrn und Schöpfer in Beziehung tritt. (Leider ist in vielen Schulen das Schulgebet eher ein wüstes Geschrei als eine heilige Handlung.) Weitere Nahrung empfangen die religiösen Gefühle durch die Erklärung, Erlernung und lebendige Übung der Gebete in Schule, Haus und Kirche, durch die Beteiligung des Kindes am Schulgottesdienste und am religiösen Leben in der christlichen Gemeinde. Das gute Beispiel, welches dem Kinde hiedurch gegeben wird, vermag demselben Achtung vor dem Heiligen einzuflößen; allein das Interesse für religiöse Wahrheiten, die innige Beschäftigung mit der Religion und die Geneigtheit, ihre Lehren in einem gottesfürchtigen Wandel zu bethätigen, können nur durch die Macht religiöser Vorstellungen begründet werden, wie sie die religiöse Lehre vermittelt. Voran steht hier wiederum der Einfluß der biblischen Geschichte, welche erschütternde Beispiele von der strafenden Gerechtigkeit Gottes (die ersten Menschen, Sintflut), von der göttlichen Langmut (Ninive), von der erbarmenden Liebe (Magdalena, die Sünderin, der verlorene Sohn), von der Macht des Weltheilandes (Totenerweckung) eindringlichst vorführt und das Kind mit der unmittelbaren Äußerung religiöser Gefühle (die Himmelsleiter, der brennende Dornbusch, die Gesetzgebung auf dem Sinai) bekannt macht. Hiernach kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der Religionsunterricht auf Kopf und Herz des Kindes zugleich wirken müsse. „Kein verstandesmäßige Auseinandersetzungen sind der Tod des religiösen Lebens.“ Das Kind soll die heilige Geschichte mit den biblischen Personen und dadurch an sich selbst erleben. Das wird leicht, wenn der Erzieher die religiösen Gefühle lebendig in seinem Herzen trägt. Ein gottesfürchtiger Erzieher hat

schon durch seine Gemütsverfassung einen Vorzug vor jedem anderen; denn das Gemüt gibt der religiösen Unterweisung die rechte Weihe und wirkt zündend auf das Gemüt des Kindes. Damit nicht ein Volk heranwachse, welches den Herrn bloß mit den Lippen ehret, ist in Befolgung der göttlichen Aussprüche: „Gehet hin und thuet desgleichen! Ihr sollt Friede halten unter einander!“ die Christenlehre fruchtbar für das Leben zu machen. (Vergl. die Nutzanwendungen im Deharbeschen Katechismus.)

7. Das Gemüt. Gemütsstörungen.

I. Die Motive der qualitativen Gefühle, das Schöne, Wahre, Gute, Göttliche, der Mensch und sein Verhältnis zur Außenwelt, wirken nicht auf jeden Menschen in gleicher Weise ein. Der eine hält etwas für schön, was der andere häßlich findet; der eine wird durch unklare Vorstellungen stark beunruhigt, der andere weniger; der eine hat ein enges, der andere ein weites, ein dritter gleichsam kein Gewissen; ein Kind ist schon für leisen Tadel empfänglich, ein anderes wird durch energische Zurechtweisung kaum merklich berührt. Je nach der Empfänglichkeit der Seele für äußere Eindrücke und der Art und Weise der bisherigen Entwicklung, je nach der Beschaffenheit des durch Unterricht, Beispiel und Erfahrung gebildeten Gedankenkreises, je nach den Verhältnissen (Schicksalen), unter denen ein Mensch aufwächst, bildet sich in jedem Menschen eine bestimmte, bleibende, wenn auch der Entwicklung unterworfene Fähigkeit zu fühlen — ein inneres Sonderleben des Individuums aus. — Diese individuell verschiedene Fähigkeit zu fühlen, heißt Gemüt.*)

Die beiden für die Erziehung wichtigsten Eigenschaften des Gemütes sind Reichtum und Tiefe desselben. Reich ist das Gemüt, wenn es der mannigfaltigsten Gefühle fähig ist; tief ist es, wenn die einzelnen Gefühle jene Kräftigkeit erlangen, welche ihnen einen bestimmenden Einfluß auf das Wollen und Handeln sichern.

Affekte. All unser Wahrnehmen, Vorstellen, Denken und Wollen ist beständig von Gefühlen begleitet; wir werden derselben aber nicht immer gewahr. Wie nämlich die von sanftem Luftzuge leicht bewegte Oberfläche des Wasserspiegels doch den Eindruck der Ruhe macht, so heben auch die schwachen Gefühle die Gleichgewichtslage des Gemütes nicht auf und gehen deshalb unbemerkt vorüber. Erst wenn ein Gefühl mit einiger Stärke sich über die anderen erhebt, kommt es zum Bewußtsein. So lange kein Gefühl merklich vorwaltet, wie das bei ruhigem Denken, bei unseren gewohnten Beschäftigungen Regel ist, befindet sich das Gemüt im Zustande der Ruhe, der Gemütsruhe oder des Gleichmuts. Die Gemütsruhe ist der normale Zustand der fühlenden Seele; jede Abweichung von ihr ist eine Störung des Seelenlebens, aus welcher die Gemütszustände der Gleichgewichtslage des Gemüts wieder zustreben und zwar mit um so größerer Energie, je größer die Abweichung ist. Die Abweichungen der Gemütszustände von ihrem normalen Zustande finden ihren stärksten Ausdruck in dem der Gemütsruhe gerade entgegengesetzten Zustande, in der Gemütserschütterung oder dem Affekte. (afficere = angreifen, erregen, bewegen.)

*) Anmerkung. Der Begriff des Gemütes wird sehr verschieden gefaßt. Das Gemüt wird namentlich auch als der Inbegriff des Fühlens und Wollens dem Intellekt, dem Verstande gegenübergestellt. In diesem Falle sind Verstandes- und Gemütsbildung oder, bildlich gesagt, die Bildung des Kopfes und Herzens coordinierte Begriffe.

sucht daher nach Fehltritten sein Ansehen zu retten, sich einer Strafe zu entziehen, indem es sich, im Widerspruche mit seinem Bewußtsein, für besser ausgibt, als es ist — es lügt. Das Kind lügt, wenn sein Denken und Handeln wider das Gesetz ist; wenn es das nicht ist, was es sein soll; wenn es das nicht gethan hat, was es hätte thun sollen, oder wenn es etwas gethan hat, was es nicht hätte thun sollen. Die Quellen der Lüge sind somit sittliche Mängel: Trägheit, Genuß- und Habsucht, Neid und Bosheit, falsches Ehrgefühl; aber auch falsche Rücksichten auf Mitschüler, Angst, Verlegenheit, Übereilung.

a) Die Schule hat zunächst die Lüge zu verhüten, indem sie das Kind zu geregelter Thätigkeit anhält. Die angestrengte Schularbeit beugt der Lüge vor, weil sie dem Kinde zu Unarten, Unfug und losen Streichen keine Zeit läßt. Das umsichtige, wachsame Auge des Lehrers, das den Fehlenden sofort entdeckt und stille zurechtweist, die geistige Zucht, welche der eindringliche Unterricht fort und fort ausübt, beseitigen die Hauptquelle aller sittlichen Fehler, also auch die Quellen der Lüge — den Müßiggang.

b) Wie überall wirkt auch hier das gute Beispiel am meisten. Daher sei der Lehrer gerade und offen in seinem Denken und Thun und erlaube sich nie eine Unwahrheit: er drohe nicht an, was nicht erfüllt werden kann; er helfe sich nicht durch Notlügen aus Verlegenheiten; er handle stets recht, damit er nicht in Versuchung komme, dem Kinde zu befehlen, daß es über eine That des Lehrers, einen Vorgang in der Schule Schweigen beobachte; er dränge das Kind nicht zum Geständnisse eines Fehlers, von dem er nicht sicher weiß, ob es denselben begangen hat; am wenigsten suche er Lügen durch Lügen zu entdecken.

c) Hat das Kind gegen die Wahrhaftigkeit sich verfehlt, so sei der Lehrer nicht der Rächer der bösen That, sondern der liebevolle Vater, der das verlorne Schäflein sucht. Ernster und wohlwollender Zuspruch, der Hinweis auf Gottes Allwissenheit finden leicht den Weg zum Herzen des Kindes und beseitigen die falsche Scham und Furcht, wogegen die Aussicht auf strenge Züchtigung meist zum hartnäckigen Leugnen führt. Hat das Kind einmal durch eine gelungene Lüge sich der Züchtigung entzogen, erblickt es darin einen Erfolg, der zur Erneuerung der Lüge reizt. Es ist daher sehr wichtig, daß dem Kinde die erste Lüge nicht gelinge. Bei der ersten Lüge tritt dem Kinde die Schamröte ins Gesicht, und es verwickelt sich in Widersprüche. Das weist auf die Behandlung. Zeigt der Lehrer, daß er schon den Versuch zur Lüge als ein Ereignis von außerordentlicher Tragweite betrachte, das ihn mit größter Sorge erfülle, wird das Kind vielleicht abgehalten, einen Weg weiter zu wandeln, der zum Verderben führt. — Es ist jedoch nicht immer als Lüge zu nehmen, was als solche erscheint. Gar oft ist das Kind nicht imstande, sich so auszudrücken, daß Wort und Gedanke sich decken, seine lebhafte Phantasie läßt ihm ihre Bilder als wirklich erscheinen, auch verwechselt es Traumgebilde mit Thatsachen. Es ist also Vorsicht geboten.

2. Die Erziehung des Kindes zur Rechtlichkeit. Das Kind verfehlt sich gegen das 7. Gebot durch Verhehlen des Gefundenen, durch Diebereien im elterlichen Hause, in der Schule, in Obstgärten, durch Betrügereien an seinen Mitschülern, durch Beschädigung fremden Eigentums. Die wichtigsten Maßregeln zur Behandlung solcher Kinder, bei denen sich der Eigentumstrieb in sündhafter Weise geltend macht, sind folgende: 1. Man suche dem Kinde eine heilige Scheu vor fremdem Eigentume einzupflanzen. 2. Man bekämpfe die Quellen der Un-

redlichkeit: die Habsucht, die Naschhaftigkeit, die Eitelkeit, den Neid. 3. Man dringe unnachsichtlich auf Ersatz des unrechten Gutes, oder, wenn dieser nicht möglich, auf die Bitte um Erlaß. 4. Gegen schwere Verfehlungen und in Wiederholungsfällen hat körperliche Züchtigung einzutreten. Gewohnheitsdiebe und insbesondere solche Kinder, welche von Haus aus zum Bettel und Diebstahl angehalten werden, gehören in eine Besserungsanstalt.

6. Die religiösen Gefühle.

I. Die religiösen Gefühle beziehen sich auf Gott, den Urgrund und das Endziel alles Seins und Lebens. Wie alle qualitativen Gefühle in der Erkenntnis bestimmter Objekte begründet sind, so hat das religiöse Gefühl seine Grundlage in der Gotteserkenntnis (S. Seite 129.) Der Gedanke vom Dasein eines höchsten, übersinnlichen Wesens drängt sich dem Menschen von selbst auf. Die geschaffene Welt, die gewaltigen Ereignisse im Natur- und Menschenleben und die Wahrnehmung der eigenen Ohnmacht weisen auf einen allmächtigen Schöpfer; die ewige Ordnung im Haushalte der Natur, der tiefsinnige, von der menschlichen Vernunft unerreichbare Plan des Universums, das Ineinandergreifen des Einzelnen zur Realisierung der Zweckbestimmung des Ganzen setzen eine höchste Weisheit voraus; die wunderbaren Fügungen im Leben des Einzelnen und im Geschicke der Völker zeigen die allwaltende Hand der göttlichen Vorsehung und der belohnenden und strafenden Gerechtigkeit; der Gedanke, daß die irdische Schöpfung dem Menschen unterthan und ihm zur Erreichung seiner Bestimmung gegeben ist, führt ihn auf Gottes Güte. Und all diese Eigenschaften weisen auf ein Wesen, das über den Gegensatz von gut und böse, über Raum und Zeit erhaben, das heilig und ewig ist. Das aus der Erfahrung, aus dem verständigen und vernünftigen Denken resultierende Ahnen des ewigen Gottes hat ein Unbefriedigtsein mit der Hinfälligkeit und Vergänglichkeit des Irdischen zur Folge. Dieses unbestimmte Suchen und Sehnen findet seine Befriedigung in der Bekanntschaft mit der göttlichen Offenbarung. Darum muß die religiöse Unterweisung, gegeben im Lichte der Offenbarung und des Glaubens, zur wahren, beseligenden Gotteserkenntnis führen. Die Erkenntnis der Eigenschaften Gottes bewegt die fühlende Seele: die unendliche Macht und Größe des Herrn bewirkt die Gefühle der Ehrfurcht, Bewunderung und Anbetung; die unerfaßliche Vollkommenheit und Güte — die Gefühle der Dankbarkeit und Liebe; die allwaltende Vorsehung in der Leitung unserer Geschicke — das Gottvertrauen; die Gerechtigkeit Gottes — die Gefühle der Schuld, Reue und Bußfertigkeit. Aus dem Verkehre mit unserm Herrn und Schöpfer entsprießt die Andacht und aus dem Bewußtsein der Hingabe an Gott und der Hoffnung auf ewige Vereinigung mit ihm — die Gottseligkeit. Den psychologischen Prozeß des Gottesbewußtseins schildert Gellert anschaulich in dem Liede:

„Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht,
die Weisheit deiner Wege,
die Liebe, die für alle wacht,
anbetend überlege:
so weiß ich, von Bewunderung voll,
nicht, wie ich dich erheben soll,
mein Gott, mein Herr, mein Vater!“

Die religiösen Gefühle sind demnach Gefühle, welche aus der Erkenntnis der Eigenschaften Gottes und unseres Verhältnisses zu Gott entspringen.

4. Weil die Gefühle auch zur That führen sollen, ist die wirksame Schulzucht ein wesentlicher Faktor in der Gemütsbildung.

5. Dazu kommen noch besondere Veranstaltungen im Schulleben, welche auf das Gemüt der Kinder einen nachhaltigen Eindruck machen, die Aufnahme und Entlassung, Prüfungen, Schulfeste 2c.

6. Heftige Affekte sind dem kindlichen Alter fremd oder doch seltene Erscheinungen desselben. Die Schule wird daher ihre Thätigkeit darauf richten, das Kind vor Gemütsstürmen zu bewahren. Der Unterricht in der Naturkunde weise auf den liebevollen Schöpfer und vertreibe, indem er abergläubische Vorstellungen beseitigt, die kindische Furcht vor Gespenstern. Peinliche Szenen beim Strafen mit unmäßiger Aufregung suche der Lehrer sorgfältigst zu verhüten.

Das Willensvermögen und die erziehliche Behandlung desselben in der Schule.

A. Psychologische Grundlagen.

1. Die Quelle der Willensthätigkeit.

Im Wollen kommt der Kreislauf der psychischen Erscheinungen zum Abschlusse. Durch das Erkennen nehmen wir die Außenwelt geistig in uns auf und gestalten sie zu einer inneren Welt von Vorstellungen. Das ist der Weg von außen nach innen. Aus den Vorstellungen (Empfindungen, Wahrnehmungen 2c.) resultieren Gefühle. Diese sind ein Bewegtsein des Geistes in sich. Die Gefühle geben den Impuls zu Begehrungen, welche sich nach außen durch die That realisieren. Kaum ist eine Vorstellung ins Bewußtsein eingetreten, wird sie auch als etwas Angenehmes oder Unangenehmes empfunden; indem sich die Seele bemüht, das Angenehme festzuhalten, das Unangenehme abzuschütteln, erzeugt sie die That. Die Quelle der Willensthätigkeit sind also Vorstellungen im Verein mit Gefühlen, welche die Vorstellungen begleiten. (Die Tochter Pharaos sah, wie das Knäblein weinte; es regte sich infolge dieser Vorstellung das Mitleid und dieses führte sie zu dem Entschlusse, sich des Knäbleins anzunehmen.)

2. Stufen der Willensthätigkeit.

Der Wille ist dem Menschen ursprünglich nur als Anlage gegeben. Jede Anlage wird durch Übung zur Kraft oder zum Vermögen. Je weniger entwickelt, desto schwächer und abhängiger ist die Kraft. Darum ist der Wille anfangs unselbständig und unfrei. Er ist abhängig von den eingeborenen Bedürfnissen der menschlichen Natur, und diesen muß er folgen mit derselben Notwendigkeit, wie ein Stein, der, seiner Unterlage beraubt, zu Boden fällt. Das ist das natürliche Wollen oder Begehren. Auf dieser Stufe des Wollens steht das Kind und der Naturmensch, welche nur das wollen, was ihnen angenehm, und verabscheuen, was ihnen unangenehm ist. (Esau: „Gib mir von diesem roten Ding da . . . und nimm dafür meine Erstgeburt".)

Bei fortschreitender Erkenntnis drängt sich dem Menschen die Wahrnehmung auf, daß manches Angenehme schädlich (das Trinken in erhitztem Zustande), dagegen manches Unangenehme (Arznei) nützlich ist. Indem er die Folgen seines Wollens und Handelns kennen lernt, gibt er sich nicht ohne weiters den ersten Regungen des Begehrens hin, sondern überlegt; er erwägt die Folgen seines Begehrens, die Mittel seiner Befriedigung nach der Klugheitsregel: Erst besinn's, dann beginn's! Auf dieser Stufe kann der Mensch einer

Willensdetermination folgen. Das Wollen ist hier frei in der Wahl. Weil dieses Wollen Überlegung voraussetzt und diese eine Thätigkeit des Verstandes ist, nennt man das Wollen der zweiten Stufe verständiges Wollen. Ein Beispiel für das verständige Wollen ist der ungerechte Haushalter im Evangelium. Er stellt sich die Wege vor, welche er einschlagen kann, und zwischen denen ihm noch eine Wahl übrig bleibt. Sodann prüft er, ob sie ihm Vor- oder Nachteil versprechen, und nach dem Ergebnisse dieser Prüfung faßt er seinen Entschluß.

Die Freiheit der Wahl steht höher als der ursprüngliche Zwang der Naturnotwendigkeit. Soll aber der Geist zur Herrschaft über die Sinnlichkeit und über sich selbst gelangen, muß der Wille auch rücksichtlich des Objektes frei werden. Dies ist der Fall, wenn er nicht mehr von den Gesichtspunkten der Annehmlichkeit und Nützlichkeit, sondern von höheren Gesichtspunkten der Sittlichkeit und Religion beherrscht wird. Auf dieser Stufe dient der Wille dem höchsten sittlichen Lebenszwecke. Er prüft also, ob das Gewollte gut oder böse, erlaubt oder verboten sei. Diese Beurteilung ist Sache der Vernunft, weshalb das Wollen der dritten Stufe das vernünftige Wollen genannt wird. (Der ägyptische Joseph: „Wie sollte ich ein so großes Übel thun und wider meinen Gott sündigen?")

Das natürliche Wollen spricht: das ist mir angenehm, darum will ich — das verständige: das ist mir nützlich, darum will ich — das vernünftige: das ist sittlich gut, darum will ich.

Das Wollen gliedert sich also 1) in das natürliche, 2) in das verständige, 3) in das vernünftige Wollen. Ersteres wird „Begehren" genannt, die beiden letzten Formen der Willensthätigkeit werden unter der Bezeichnung „Wille" oder „Wollen" zusammengefaßt.

A. Das natürliche Wollen oder das Begehren.

1. Trieb und Begierde.

Triebe. Die Existenz des menschlichen Organismus ist an eine Reihe von Bedingungen geknüpft. So müssen wir Nahrung aufnehmen, wenn es unserm Körper an Stofferſatz mangelt; wir müssen uns bewegen, um den Stoffumsatz zu befördern; wir müssen nach der Arbeit ruhen, um neue Kräfte zu sammeln. Die meisten Menschen würden an Nahrungsmangel oder Überarbeitung zugrunde gehen, wenn das Urmotiv, welches den Menschen zur Nahrungsaufnahme, zur Bewegung und Ruhe treibt, nicht schon im menschlichen Organismus gelegen, ihm nicht eingeboren wäre. Diese Urmotive, welche als Bedürfnis oder Anzeige eines Mangels sich äußern, daher von Unlustgefühlen begleitet sind und den Menschen zu den auf die Selbsterhaltung abzielenden Begehrungen antreiben, nennt man Triebe.

Eigenschaften der Triebe. Da die Triebe im Wechsel des organischen Lebens ihre Motive haben und dieser Wechsel so lange dauert, als der Mensch lebt, so folgt, daß die Triebe einerseits dauernd, anderseits nötigend sind. Sie sind drittens ursprünglich dunkel, d. h. sie kennen weder die begehrenswürdigen Gegenstände, noch die Lust, welche sich an die Befriedigung der Begehrung knüpft, und es ist ihnen gleich, wie und von wem sie befriedigt werden. So wird der Säugling durch die Empfindung des Hungers unruhig, und er gibt seinem unangenehmen, beklommenen Zustande durch mannigfache Bewegungen, durch ein zielloses Regen und Suchen Ausdruck: er weint, bewegt die Glieder,

Was ist der Affekt? Als Judas vernahm, daß Jesus, den er verraten hatte, zum Tode verurteilt war, da reuete es ihn. Blaß und zitternd warf er die Silberlinge in den Tempel hin mit dem Ausrufe: „Ich habe gesündigt, ich habe unschuldiges Blut verraten." Und er erhängte sich. a) Judas hat nicht geahnt, daß der Herr zum Tode verurteilt würde. Diese Nachricht kommt ihm völlig unerwartet. b) Infolge dessen bemächtigt sich seiner eine ungeheuere Aufregung, er wird gepeinigt von hochgradiger Reue; c) die Aufregung zeigt sich am Körper: blaß und zitternd entledigt er sich des Sündenlohnes; d) Judas verliert die ruhige Überlegung und endet im Selbstmord. Ähnliches bemerken wir bei einem Jähzornigen. Irgend eine Wahrnehmung oder Vorstellung, die zu seinem Bewußtseinsinhalte einen schroffen Gegensatz bildet, bringt sein Denken in Unordnung. Rasch bemächtigt sich seiner ein außergewöhnliches Gefühl, welches plötzlich zu bedeutender Höhe emporschnellt. Er weiß nicht mehr, was er thut und vollbringt Handlungen, die er, ernüchtert, aufs tiefste beklagt. Beim Affekte wird also der normale Fluß der Gedanken durch eine plötzliche, unerwartete Wahrnehmung, durch einen gewaltsamen Eindruck gestört. Diese Störung beruht entweder auf einer außerordentlichen Beschleunigung oder Verlangsamung des Vorstellungslaufes, auf einer Überfüllung oder Entleerung des Bewußtseins. Ersternfalls ruft die affizierende Vorstellung eine Flut von Associationen hervor, und es jagen die Gedanken wirr und kunterbunt durch den Kopf; letzternfalls füllt die das Gefühl erregende Vorstellung das ganze Bewußtsein aus, so daß für den Augenblick keine andere darin Platz hat: wir sind gedanken- und sprachlos, „haben den Kopf verloren."

Der gewaltige Stoß, den das Vorstellungsleben durch die gegensätzliche Vorstellung erhält, bewirkt eine tiefgehende Aufregung der Gefühle, welche in den mit dieser Vorstellung korrespondierenden Vorstellungsmassen ihren Sitz haben. Bei der innigen Wechselwirkung, in der Seele und Leib zu einander stehen, pflanzt sich der Stoß, welchen das Seelenleben im Affekte erhält, auch auf das Nervensystem fort, daher der Affekt von auffallenden körperlichen Erscheinungen (Erröten, Erbleichen, Zittern und Beben 2c.) begleitet ist. Die innige Wechselwirkung zwischen Leib und Seele geht im Affekte auch vom Leibe wieder auf die Seele zurück; der Affekt beugt also den Geist unter die Herrschaft des Fleisches. Weil der Affekt das Bewußtsein mit Vorstellungen überschwemmt oder auch von solchen entleert, muß das normale, ruhige Denken in demselben verloren gehen, daher die Affekte zu Thaten treiben, welche dem eigenen und fremden Interesse zuwider sind und meist bittere Reue zur Folge haben. Affekte sind daher starke Gefühlsabweichungen, welche durch eine plötzliche (überraschende) und gewaltsame Störung des Gedankenlaufes entstehen, die ruhige Überlegung hindern und den körperlichen Organismus mehr oder minder widrig beeinflussen. Wie die Affekte auf den körperlichen Organismus zurückwirken, so scheint die Neigung zu Affekten auch durch die bleibende Körperverfassung vorgebildet zu sein. Darauf beruhen die Temperamente der älteren Psychologie. Außerdem haben auf die Entstehung der Affekte Beispiel und Umgang, Beschäftigung und Lebensweise, Klima, Nahrung und selbstgeschaffene künstliche Bedürfnisse, Alter und Geschlecht einen Einfluß. Die Erfahrung lehrt, daß an sich gutmütige Kinder durch den Umgang mit zornmütigen Neigung zur Heftigkeit bekommen. Im Jünglings- und Mannesalter ist die Geneigtheit zu Affekten größer als im Kindes- und Greisenalter.

II. Die Aufgabe der Schule hinsichtlich der Gemütsbildung ist vorstehend (Seite 135—152) bereits im einzelnen dargelegt. Als Ziele stellen sich dar: Tiefe und Reinheit des Gemütes, als Mittel: 1. das Schulleben und 2. der Unterricht. Die Schule ist für das Kind eine sittliche Atmosphäre. Die Ordnung oder Unordnung in derselben, das gute oder böse Beispiel, das Verhältnis derselben zur Familie, die Schulzucht, der Unterricht, die Persönlichkeit des Lehrers wirken, wie auf das Vorstellen, so auf das Fühlen und Wollen des Kindes ein, und die in der Schule empfangenen Eindrücke klingen im Gemüte des Kindes fort durch das ganze Leben.

1. Der Einfluß des Schullebens auf das Gemüt des Kindes äußert sich negativ zunächst darin, daß er jene Fehler verhütet, welche aus der Gleichheit der Bedürfnisse der Kinder entspringen: den Eigennutz, die Unverträglichkeit, den Neid, die Eifersucht ꝛc. Weiterhin ist die öffentliche Schule sehr geeignet, die Liebe zu den Mitschülern zu begründen, welche den Übergang zur allgemeinen Nächstenliebe zu bilden vermag. Weil hier persönliche Rücksichten keine Geltung haben, sondern die Ein- und Unterordnung allgemein gültiges Gesetz ist, kann die Schule zur Pflanzstätte des Gemeinsinnes sich gestalten, welcher den Einzelnen sich stark fühlen läßt in der Gesamtheit. Trotz, Eigensinn, Selbstsucht und Selbstüberhebung finden an dem Willen und der Kraft der Mitschüler ihren Meister. Der kindliche Frohsinn, welcher in den aufstrebenden Kräften des Kindes begründet ist, erhält in der geregelten Schularbeit stündlich Nahrung, vorausgesetzt, daß er nicht durch harte Strafen zerstört und das Kind freud- und teilnahmslos gemacht wird; anderseits übt der Schulbesuch im Dulden und Ertragen kleinerer oder größerer Unannehmlichkeiten und fördert so den Gleichmut.

2. Der Unterricht wendet sich zunächst an die intellektuellen Kräfte. Was aber dem Verstande zufließt, teilt derselbe redlich mit dem Gemüte; denn alle Wahrheit, die recht erfaßt worden ist, erfüllt auch das Gemüt, erwärmt, begeistert, erhebt dasselbe. Ein guter Schulunterricht ist deshalb auch die beste Schulzucht. Der Unterricht hat vor allem für Kraft, Anschaulichkeit und Lebendigkeit jener Vorstellungen zu sorgen, in welchen das beabsichtigte Gefühl seine Wurzeln hat. Darum müssen bei Erzählungen, welche auf die Gemütsbildung abzielen, die einzelnen zerstreuten Züge gesammelt und in das rechte Licht gestellt werden. Soll das Kind eine Sache lieben lernen, muß es mit derselben erst bekannt gemacht werden. Die Vaterlandsliebe kann also nur dadurch geweckt werden, daß das Kind von der Schönheit seines Vaterlandes und den glorreichen Zügen der Vaterlandsgeschichte Kenntnis erhält. Die Erzählungen, Schilderungen und Beschreibungen müssen treu und wahr sein und lebendig gegeben werden. Alsdann wirken sie auf das Gefühl durch sich selbst. „Im Singunterrichte werde gesungen, was des Lebens Lust und Leid entsprungen.“ Zuviel und verfrühte Theorie beim Singen thut der Gemütsbildung Eintrag.

3. Da die Gefühle sich in der Leiblichkeit ausprägen, wird sich die Gemütsbildung leicht und in derselben manches von selbst machen, wenn der Lehrer lebhaft fühlt, was das Kind nachfühlen soll. Seine innere Teilnahme wird sich unwillkürlich auf die Kinder übertragen. Strafworte und Mahnungen werden um so wirksamer, je tiefer der Lehrer seine Aufgabe erfaßt hat und je größer der Ernst ist, in dem er sie erfüllt. Versteht er es, sich die Liebe der Kinder zu erwerben, werden sie ihrer Pflicht zu genügen suchen auch um des Lehrers willen.

gewöhnt sich an diese Art der Befriedigung. Dies geschieht, indem die Begierden mit den Objekten, auf welche sie gerichtet sind, und mit den Handlungen, welche zur Befriedigung der Begierden führen, feste Associationen eingehen, wodurch eine mit Lustgefühlen verbundene Leichtigkeit in der Erfüllung der Begierde eintritt. Neben der Gewohnheit haben die Neigungen noch eine andere Quelle, die Naturanlage. Die Menschen sind nämlich nach Rasse, Nation, Volk, Familie, Temperament, Alter und Geschlecht verschieden, und auch da, wo sie hierin übereinstimmen, zeigen sich noch individuelle Verschiedenheiten. So ist z. B. der eine mehr für Gesichts-, der andere besser für Gehörvorstellungen befähigt. (Maler-, Musiktalent.) Wo nun die Organe so beschaffen sind, daß ihr Gebrauch leicht gelingt, ist dieser von Lustgefühlen begleitet. Wem z. B. ein großes Maß körperlicher Kraft gegeben ist, der wird mit Vorliebe solche Beschäftigungen suchen, welche seine Körperkraft zur vollen Entfaltung gelangen lassen. Die Folge hievon ist das Begehren nach Erneuerung des Lustgefühls. Je öfter nun dieses Begehren und dessen Befriedigung, sowie die hiezu erforderlichen Handlungen sich wiederholen, desto inniger verschmelzen die ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen, desto tiefer setzen sich diese im Bewußtsein fest. Das Resultat dieses Vorganges ist eine dauernde Aufgelegtheit (Disposition) zu diesen Handlungen, welche man **Neigung** nennt. Neigungen sind also dauernde, in einem festen Vorstellungskreise begründete Zustände, welche der Entstehung und Förderung gewisser Begierden besonders günstig sind — kurz: zur Gewohnheit gewordene Begierden. Auch die Neigung hat eine positive und negative Richtung. Letztere heißt Abneigung.

Aus der Entstehungsgeschichte der Neigungen ist ersichtlich, daß sie desto tiefer in der Seele Wurzel schlagen, je länger man ihnen zugethan ist. Gewohnheit schafft künstliche Bedürfnisse, welche die Befriedigung ebenso gebieterisch fordern, wie die Bedürfnisse der Natur. „Gewohnheit wird zur zweiten Natur.“ (Aristoteles.) „Gewohnheit ist ein eisernes Hemd.“ Der Gewohnheitssünder kann sich der Fesseln seiner Sünden kaum mehr entledigen: er ist der Sünde Knecht.

Da aber die Neigungen in bestimmten Vorstellungskreisen wurzeln, so sind sie, wenn auch dauernd, dennoch wandelbar. Sie wechseln mit den Umständen und Verhältnissen, unter denen wir leben. Manche Neigungen des jugendlichen Alters streifen sich von selbst ab. Geschlecht, Stand und Beruf haben großen Einfluß auf die Neigungen.

In moralischer Beziehung sind die Neigungen gute oder böse, je nachdem sie zur Ausübung des Guten oder Bösen disponieren. Tritt die Neigung in besonderer Stärke nach der moralisch schlimmen Seite hervor, so daß die Vorstellung des begehrten Objekts stetig in Bewegung ist und daher fast unwiderstehlich zur That treibt, heißt sie **Hang.** (Hang zum Trunke, zum Vergnügen rc.)

Die Leidenschaft. Wird eine Neigung längere Zeit, namentlich unter dem Einflusse der Phantasie in der Seele gehegt und ihre Befriedigung wiederholt und oft angestrebt, gleichviel ob mit oder ohne Erfolg, so wächst sie leicht zu solcher Stärke, daß sie sich über alle anderen Begehrungen erhebt, daß sie den Einspruch der Vernunft, welche sonst die Begierden zähmt und selbst den maßlosen Drang des Triebes zügelt, unterdrückt und den Widerstand des Willens bricht. (Der Spielsüchtige läßt nicht vom Spiele, obgleich ihm seine Freunde und die eigene Vernunft beweisen, daß er sich und seine Familie verderbe.)

Solche in der Seele herrschend gewordene Neigungen nennt man **Leidenschaften**. Die Leidenschaft weiß sich alle übrigen Interessen dienstbar zu machen. Ist z. B. die Neigung zum Studium in Leidenschaft übergegangen, so achtet man nicht mehr auf seine Gesundheit und vernachlässigt andere Pflichten. Die Leidenschaft bemächtigt sich allmählich des ganzen Gemütes, und sie duldet keine andere Macht neben sich; sie hat nur Sinn für das, was zu ihr in Beziehung steht. Blind für die unseligen Folgen macht sie den Verstand findig für Mittel und Wege zu ihrer Befriedigung. Sie achtet weder Gründe noch Gesetze; dagegen hat sie für das von ihr begangene Unrecht stets sophistische Entschuldigungen. (Kaiphas: „Es ist besser, ein Mensch stirbt für das Volk, als daß das ganze Volk verderbe.") Die Leidenschaft ertötet die natürlichen Gefühle; sie macht niederträchtig, unmenschlich, grausam, zu jeder Gemeinheit fähig. (Der Leidenschaftliche schlägt auch das Vieh des Nächsten, den er haßt.)

Die Leidenschaft ruft aber auch Wehe über den, der sich ihr ergeben hat. Sie verlegt den Schwerpunkt des geistigen Lebens in den Vorstellungskreis des leidenschaftlichen Begehrens, sie raubt den Frieden des Herzens und zerstört die Gesundheit des Körpers. Kommt mit der Abspannung die Ernüchterung, und sieht der Leidenschaftliche einerseits die Verwüstungen, welche die Leidenschaft in ihm und um ihn angerichtet hat, anderseits die Erfolglosigkeit seines Ankämpfens gegen die übermächtige Begierde: dann führt ihn Verzweiflung nur allzuleicht zum Wahnsinn oder Selbstmord. Leidenschaft schafft Leiden. Darum nennt der Lateiner die Leidenschaft bezeichnend Passio.

Die Leidenschaften kann man einteilen in subjektive und objektive. Die subjektiven Leidenschaften beziehen sich auf das, was man ist oder sein möchte, die objektiven auf das, was man hat oder haben möchte. Der Inbegriff der subjektiven Leidenschaften ist die Selbstsucht, der Inbegriff der objektiven — die Habsucht.*)

Affekte und Leidenschaften gleichen sich: Bei beiden hat die Vernunft ihre Herrschaft verloren und beide sind blind, indem sie die richtige Schätzung der Dinge und Verhältnisse aufheben. Sie sind aber auch mehrfach unterschieden: 1) Affekte entstehen aus Gefühlen, Leidenschaften aus Begierden. Affekte sind Unterbrechungen der gleichmäßigen Stimmung des Gemüts, Leidenschaften — herrschend gewordene Neigungen. 2) Beim Affekte ist die freie Denkthätigkeit nur **momentan** durch Nervenaufregung gestört, während die Leidenschaft, in festen Vorstellungsmassen gegründet, insolange ihren Sitz in der Seele behauptet, als diese nicht zerstört sind. Affekte sind also akute, Leidenschaften chronische Zustände der Seele. 3) Der Affekt überlegt nicht; die Leidenschaft vernünftelt und ist sogar scharfsichtig in dem von ihr beherrschten Gebiete. 4) Der Affekt ist offen und ehrlich, entspringt und verläuft mehr äußerlich und ist bald gesättigt; die Leidenschaft ist versteckt und falsch, sie spinnt ihre Geschichte in den Tiefen des Innern ab und ist unersättlich.

Bildung verhütet Affekte; tritt sie aber in den Dienst der Leidenschaft, so nährt sie dieselben.

---

*) Nach ihren Quellen können die Leidenschaften auch eingeteilt werden in sinnliche, intellektuelle und gemischte, je nachdem sie sich auf die organische Disposition, auf geistige Interessen oder auf beides zugleich gründen. Sinnliche Leidenschaften sind: Unmäßigkeit, Wollust, Faulheit; — geistige: Stolz, Herrschsucht, Freiheitssucht, Geiz, Habsucht, Despotismus, Fanatismus; — gemischte: Liebe und Haß mit ihren Modifikationen.

saugt an den Händchen. Es ist ihm aber gleichgültig, wie und von wem ihm die Nahrung gereicht wird. Sobald er sich gesättigt hat, gelangt er zur Ruhe und liegt in den Armen des Schlafes, bis ein neues Bedürfnis erwacht und den Trieb wiederum aufregt.

Triebe sind also dunkle, im Organismus begründete und deshalb bleibende und nötigende Begehrungen.

Einteilung der Triebe. Der gemeinschaftliche Zweck der Triebe liegt in der bestimmungsgemäßen Erhaltung und Entfaltung der menschlichen Kräfte. Es gibt daher so viele Triebe, als der Mensch Bedürfnisse hat. Sie beziehen sich also entweder auf die naturgemäße Thätigkeit und Entwicklung des Leibes oder der Seele. Man unterscheidet demgemäß natürliche und geistige Triebe. Die natürlichen Triebe zielen ab auf die Erhaltung des menschlichen Geschlechts.

Der Selbsterhaltungstrieb hat den naturgemäßen Verlauf des vegetativen und animalen Lebensprozesses zur Folge. In ersterer Hinsicht ist namentlich der Ernährungs-, in letzterer der Bewegungstrieb von besonderer Bedeutung.

Die natürlichen Triebe hat der Mensch mit den Tieren gemein. Gleichwohl sind sie mehr als bei diesen; denn die Sinnlichkeit ist von der Sittlichkeit nicht absolut getrennt, sondern sie ist die zu durchgeistigende Basis der Sittlichkeit.

Die geistigen Triebe beziehen sich auf die Entwicklung des Vorstellungslebens. Sie äußern sich a) als Streben zur Ordnung und Verknüpfung derselben. Das Streben nach Vorstellungen heißt Neugierde, welche später in Wißbegierde übergehen soll. Die Kombination von Vorstellungen findet am lebhaftesten bei den Spielen der Kinder ihren Ausdruck. Hier scheiden die Kinder Vorstellungen aus, verändern und verknüpfen dieselben, weshalb das Streben nach Beherrschung der Vorstellungen auch Spieltrieb genannt wird, welcher sich in den Formen des Thätigkeits-, Nachahmungs- und Geselligkeitstriebes äußert. Weil die Erzeugung und Beherrschung von Vorstellungen auf einem der Seele eingeborenen Bedürfnisse beruht, vollziehen sich die ersten geistigen Thätigkeiten ganz von selbst; es ist also ursprünglich eine Einwirkung auf dieselben durch die Sprache nicht möglich, da ja die Sprache als Bezeichnung der Vorstellungen erst in Wirksamkeit treten kann, nachdem das Kind bereits Vorstellungen gewonnen hat.

Begierden. Hat der Trieb zur Befriedigung geführt, so treten an seine Stelle Begehrungen, die auf ein bestimmtes Objekt gerichtet sind. Der Trieb lernt nämlich durch die Befriedigung den Gegenstand kennen, welcher zur Befriedigung führt, und es verbindet sich fortan mit der Vorstellung des Lustgefühls, welches die Befriedigung gewährt, auch die Vorstellung ihres Gegenstandes. Diese auf ein bestimmtes Objekt gerichteten Begehrungen heißen Begierden.

Trieb und Begierde. 1) Der Trieb ist blind, die Begierde dagegen will ihr Objekt gegenwärtig haben. Der Nahrungstrieb des Neugeborenen äußert sich als ziellose Unruhe durch Handlungen, welche weder erdacht noch durch Nachahmung entstanden sind; die Begierde will Speise oder Trank oder auch eine bestimmte Speise, ein bestimmtes Getränk. Umgekehrt: man begehrt nicht, was man nicht kennt. „Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß." — 2) Die Begierden haben noch das Nötigende des Triebes, sind aber nicht bleibend wie dieser. Die Begierde erlischt in ihrer Befriedigung, kehrt

aber wieder, wenn ein neues Bedürfnis erwacht ist. Der Nahrungstrieb besteht so lange als der Organismus; das Begehren nach Nahrung tritt in gewissen Zeitabschnitten wieder ein und wird durch Nahrungsaufnahme in stetem Wechsel gestillt. — 3) Der Trieb ist eine unmittelbare Willensbestimmung, die Begierde eine vermittelte; jener geht direkt aus dunklen Empfindungen und Gefühlen hervor, diese wird durch Vorstellungen vermittelt.

Da die Begierden in Trieben ihren Ursprung haben, sind sie wie diese natürliche und geistige.

Die natürlichen Begierden sind rücksichtlich ihres Objektes, eben weil sie noch auf unbestimmten Vorstellungen beruhen, anfangs unklar. Darum sagt die Mutter von einem Kinde, welchem zuweilen gar nichts recht ist: „Es weiß nicht, was es will." Ist das Kind in seiner intellektuellen Entwicklung so weit gekommen, daß es Gegenstände auch dann klar und deutlich sich vorstellt, wenn sie der unmittelbaren Wahrnehmung durch die Sinne entrückt sind, wird auch das Begehren klar und bestimmt. In dieses Stadium ist das Begehren schon eingetreten, bevor das Kind sich über das zu Begehrende aussprechen kann, wie die Befriedigung desselben zeigt, sobald wir unter mehreren Gegenständen endlich den von ihm begehrten treffen.

Wenn wir, dem Sprachgebrauche folgend, von sinnlichen Objekten sagen, daß wir sie begehren, müssen wir die Täuschung ferne halten, als ob das Objekt des Begehrens ein äußerer Gegenstand sei. Die äußeren Gegenstände vermögen als etwas Körperliches nicht in die Seele einzugehen; die Begehrung richtet sich daher auf die Vorstellung des Objekts als Empfindung, welche die Gegenwart des sinnlichen Gegenstandes voraussetzt. Die äußeren Objekte sind lediglich Mittel zur Herbeiführung eines inneren Zustandes. Und dieser ist es, der im Grunde begehrt wird. Wir verlangen also nicht die Speise, sondern die Empfindung der Sättigung, welche natürlich ohne Speise sich nicht einstellen kann. Die sinnliche Begierde ist auf die unmittelbare Wahrnehmung des begehrten Objekts gerichtet; die geistige Begierde hat es mehr mit der begehrten Vorstellung zu thun. Zu den geistigen Begierden gehört die Sehnsucht, der Wunsch und die heftigste Form desselben, die Reue.

Positive und negative Richtung des Begehrens. Unter den Gegenständen, die wir uns vorstellen, gibt es solche, die einen fördernden und solche, die einen hemmenden Einfluß auf unsere Lebensthätigkeit ausüben. Jene heißen Güter, diese Übel. Der Besitz eines Gutes ist mit Lustgefühlen verbunden; das Behaftetsein mit einem Übel weckt Unlustgefühle. Wir verlangen daher nach Gütern und verabscheuen Übel. Sohin hat das Begehren eine zweifache Richtung — eine positive und eine negative. Erstere will die Gegenwart eines Objektes, letztere verlangt die Fernehaltung oder Entfernung eines Gegenstandes. Die positive Richtung des Begehrens schließt die negative ein und umgekehrt; denn wer eine Vorstellung begehrt, verabscheut deren Gegensätze, und wer eine Vorstellung verabscheut, entscheidet sich mindestens für einen ihrer Gegensätze.

2. Neigung, Hang und Leidenschaft.

Wie aus dem Triebe die Begierde entsteht, so entwickelt sich aus dieser die Neigung. Wenn nämlich eine Begierde wiederholt auf dieselbe Weise Befriedigung findet, lernt sie nicht nur ihren Gegenstand kennen, sondern sie

Affekte und Leidenschaften kommen öfters im Zusammenhange vor, indem letztere sich in Affekten äußern, wie dies z. B. beim Haß, der Herrschsucht der Fall ist.

B. Der Wille.

Begriff. Der Trieb kennt kein Objekt. Die Begierde ist zwar auf einen Gegenstand gerichtet; aber sie fragt nicht, ob er erreicht werden kann oder nicht. Liegt dem Begehren der Gedanke unter, daß das Objekt desselben unbedingt erreichbar sei, heißt es Wollen.

Das Wollen ist also ein bewußtes, mit der Voraussetzung der Erreichbarkeit verbundenes Streben.

Der verständige Wille. Wahlfreiheit.

Hängt das Wollen von dem Urteile über die Erreichbarkeit des Erstrebten ab, so muß jedem Wollen eine Überlegung vorhergehen. Diese besteht darin, daß mit dem Zwecke mehrere mögliche Reihen von Mitteln vorgestellt werden, deren Sicherheit, Zugänglichkeit und Opportunität der Verstand prüft.*) Das Ergebnis der Überlegung stellt fest, ob das Erstrebte erreichbar ist oder nicht. Im ersten Falle will man, im zweiten will man nicht. Wenn jemand gleichwohl Unmögliches will, so liegt die Ursache hiefür in dem falschen Urteile, daß das Unmögliche erreichbar sei; wenn der Mann und Greis weniger wollen als das Kind und der Jüngling, so hat das seinen Grund in den von der Erfahrung bedächtig gemachten Urteilen. Je kräftiger die Überzeugung von der Begehrungswürdigkeit des Gewollten, je deutlicher die Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten, desto stärker ist das Wollen. (Jakob dient weitere 7 Jahre um die Rachel.) Je öfter ein Erfolg erzielt wurde, desto mehr Energie äußert sich im Wollen ähnlicher Erfolge.

Die Überlegung, welche dem Entschlusse vorangeht, kann von äußeren Gewalten oder von Antrieben, welche im Organismus begründet sind, derart beeinflußt werden, daß sie nur unvollkommen abläuft. In diesem Falle ist der Wille unfrei, wie z. B. beim Kinde, beim Leidenschaftlichen. Geht dagegen die Überlegung vollkommen ungestört vor sich, und gibt der Mensch dem Wollen erst dann sich hin, wenn er es mit sich selbst in Einklang gebracht hat; dann ist er in seinem Entschlusse auch einzig und allein von sich selbst abhängig — er ist psychisch frei.

Je häufiger der Mensch in der Lage war, dem Streite der Begierden durch Überlegung ein Ende zu machen, desto mehr wird sich in ihm die Gewohnheit heranbilden, den Begierden nicht blindlings zu folgen, sondern Gründe und Gegengründe abzuwägen und dann erst zu handeln, desto näher kommt er dem dauernden Zustande der Willensfreiheit, deren Wesen darin besteht, daß das gesamte Wollen ganz und gar abhängig ist von der Entschließung des Subjekts.

Die psychische Freiheit ist demnach das Vermögen, sich mittelst vorausgehender Überlegung in Bezug auf die Objekte des Wollens selbst zu bestimmen.

---

*) Beispiel: Rebekka bereitete zwei Ziegenböcklein nach Art des Wildbretes, zog dem Jakob Esaus schönste Kleider an, bedeckte Jakobs Hals und Hände mit den Fellen der Böcklein und schickte ihn mit der Speise zum Vater hinein.

Indem der Wille auf dieser Stufe denkend über die Willensantriebe sich erhebt, heißt er verständiger Wille; indem er unabhängig und ohne Muß aus ihnen wählt (kürt), ist er Wahlfreiheit oder Willkür.

Die psychische Freiheit ist im Kinde noch unentwickelt, beim Leidenschaftlichen unterdrückt, beim Unmoralischen entartet, beim Seelenkranken zerstört. Die äußere Unfreiheit hebt die Freiheit der Selbstbestimmung nicht auf. „Der Mensch ist frei, und würde er in Ketten geboren."

Wirkungen der Willensthätigkeit. Die Ausführung des Entschlusses kann nun eine Zeit lang sistiert bleiben. Dieses aufgeschobene, aber nicht aufgehobene Wollen ist der Vorsatz. Der Entschluß kann sich aber auch sofort nach außen in die That umsetzen und so in den Gang der äußeren Ereignisse eingreifen oder nach innen den Gedankenlauf regieren und das Gefühl beeinflussen.

Die That erfolgt durch Umsetzung des Willensimpulses in eine Bewegung der leiblichen Glieder. Diese wird im Zentralorgan an die Leiblichkeit vermittelt, durch die peripherischen Nerven weiter geführt und auf einen bestimmten Punkt des Leibes hingeleitet. Nach innen zeigt sich die Herrschaft des Willens a) in der Herbeiführung und Lenkung von Seelenzuständen. Der Wille richtet die Sinnesorgane auf die äußeren Objekte; er veranlaßt die Reproduktion unklarer Vorstellungen und führt ihnen klärende Vorstellungen zu; er hält beim Aufmerken fremdartige Vorstellungen ab; das Gedächtnis muß die Hilfen für die Reproduktion nach der Entscheidung des Willens bringen, die Einbildungskraft ihre Bilder nach den Bestimmungen des Willens gestalten, das Denken sich mit jenen Stoffen beschäftigen, die ihm der Wille zuweist. Der Wille führt die Seele zum Vergleichen, Urteilen, Schließen, kurz zur allseitigen Bethätigung ihrer selbst. Daher setzt die Kultur des Willens nicht bloß eine gewisse geistige Entwicklung voraus, sondern befördert diese auch in nicht geringem Maße. — b) Der Wille greift auch in das Gebiet der Gefühle hinüber. Aus dem Gelingen dessen, was man will, entspringen Gefühle der Lust, aus dem Mißlingen — Gefühle der Unlust. Der Wille mäßigt die Gefühle; er hält die Thränen zurück, bewahrt uns vor Ausbrüchen des Zornes, oder er steigert die Gefühle. Das Wohlgefallen an einem Dinge wächst, je öfter man es begehrt hat. — c) Endlich vermag der Wille die niederen (schlimmen) Neigungen unter die Macht des vernünftigen Denkens zu beugen.

Der vernünftige Wille. Die sittliche Freiheit.

Beim Beginne seiner Entwicklung ist der Wille an die jeweils auftauchende Willensdetermination gebunden. Auf der zweiten Stufe, dem verständigen Wollen, hat der Mensch die Freiheit der Wahl. Er kann sich sowohl für das Gute als auch für das Böse entscheiden, ein schlechtes Subjekt werden oder sich zu einer religiös-sittlichen Persönlichkeit emporarbeiten. Im ersten Falle wird der Mensch zum Sklaven der Sinnlichkeit, welche ihn beherrscht, indem sie alle Kräfte der Seele sich dienstbar macht. Der Knecht der Sünde ist unfrei; Schande und Reue beschweren sein Herz. Frei wird der Mensch nur dann, wenn sein Wollen mit dem Endzwecke seines Daseins übereinstimmt, wenn er sich also als Teil des Weltganzen, als ein Glied der Gottesfamilie auf Erden betrachtet und demgemäß handelt. Diese wahrhaftige Freiheit findet er

im vernünftigen Wollen, welches in Gott den Gesetzgeber nicht bloß der Natur, sondern auch im Reiche der denkenden Geister erkennt. Das vernünftige Wollen setzt also allgemeine Gedanken, Ideen voraus, welche die einzelne Handlung bestimmen. Zu diesen Motiven des vernünftigen Wollens gelangt der Mensch a) durch die Erfahrung und b) durch die Unterweisung, den Unterricht.

Ad a) Die Willensäußerungen werden nämlich Gegenstand der Beurteilung. So sagt z. B. einem Kinde, das genascht hat, der drohende Finger und die Miene, die Mahnung: Pfui, das ist garstig! der Befehl: Du darfst nicht eigensinnig sein! daß sein Wollen und Thun nicht recht gewesen sei. Durch solche sittliche Urteile, welche im Leben des elterlichen Hauses und der Schule täglich ausgesprochen werden, lernt das Kind im einzelnen kennen, was recht oder unrecht, gut oder böse ist. Da aber die Urteile sich wie Begriffe associieren und die Seele aus besonderen Urteilen allgemeine Urteile herleitet, müssen sich infolge wiederholter, übereinstimmender sittlicher Urteile, sei es, daß diese das Ergebnis des eigenen Nachdenkens oder der Erfahrung sind, allgemeine sittliche Urteile bilden. So kann sich z. B. aus den besonderen Urteilen: Es ist mir nicht recht, wenn mich jemand belügt, bestiehlt, betrügt; einem andern gefällt das auch nicht — das allgemeine Urteil entwickeln: Was du nicht willst, daß man dir thu', das füg' auch keinem andern zu! Solche allgemeine Urteile über ganze Wollensklassen nennt man sittlich-praktische Grundsätze oder Maximen.

Jede Maxime schließt ein Gebot oder Verbot in sich. Das Gebot verlangt, daß das Wollen sich in einer Richtung bethätige, welche es bisher nicht eingehalten hat. Wenn z. B. der Lehrer zu den neueintretenden Kleinen sagt: In der Schule müßt ihr ruhig sein! so ist damit dem Wollen derselben eine neue Richtung gegeben. Das Verbot dagegen bestimmt, daß das Wollen aufhöre zu sein, was es bisher gewesen ist. Wären z. B. die Schüler von anfang an unruhig gewesen, hätte das Verbot lauten müssen: In der Schule darf man nicht unruhig sein!

Ad b) Maximen bilden sich durch das Leben; der eine bildet sich gute Grundsätze, der andere schlechte, und so wird der eine ein braver Mensch, der andere eine Taugenichts. Maximen sind daher ein Teil der eigenen Lebensgeschichte. Maximen liegen aber auch fertig zur Aneignung vor im allgemeinen Sittengesetze, im bürgerlichen Rechte; die höchsten sittlichen Maximen sind gegeben in den göttlichen Geboten. Ethische Maximen bildet sich der Mensch im allgemeinen später als eudämonistische, weil sie eine mehr abstrakte Auffassung des Wollens voraussetzen und weil die Eigenliebe die Entstehung eudämonistischer Grundsätze begünstigt. Furcht vor den Mitmenschen, Scheu vor der übersinnlichen Macht, welche das ethische sanktioniert, sind die ersten Motive der Unterordnung unter die sittlichen Normen. Ethische Grundsätze entwickeln sich leichter aus der Beobachtung des fremden als des eigenen Willens. Unter dem Einflusse der Denkthätigkeit erhalten sie nach und nach verschiedene Grade der Entwicklung: sie werden erweitert, festgestellt, erschüttert, umgewandelt, umgestoßen. Sie bilden den jedesmaligen Maßstab des Bildungsgrades und des sittlichen Zustandes eines Menschen. Die sämtlichen Maximen, die sich ein Mensch im Laufe seines Lebens zu eigen macht, bilden den Inhalt seines Gewissens. (Vergleiche S. 146).

Freiheit als Autonomie. (Selbstbeherrschung). Werden ethische Maximen zu Gesetzen, welche der Wollende selbst anerkennt, so entsteht die

sittliche Freiheit. Die sittliche Freiheit besteht also in der vollkommenen Übereinstimmung des Willens mit dem Sittengesetze (den göttlichen Geboten), in der vollen Herrschaft der Seele über die Begierden und Neigungen.

In dieser Einheit zwischen Wissen und Wollen besteht die größte Vollkommenheit des Seelenlebens, das Ideal der Freiheit, dem näher zu kommen die höchste Aufgabe des Menschen ist. Am erhabensten tritt uns das Bild der sittlichen Freiheit vor Augen, wo wir den Menschen im Kampfe mit der Sinnlichkeit und dem Schicksale seine höchstgeschätzten Güter, Freiheit, Familienglück, Gesundheit und Leben zum Opfer bringen sehen. („Wir wollen lieber sterben, als etwas gegen das Gesetz unserer Väter thun!")

Die sittliche Freiheit ist als Fähigkeit dem Menschen anerschaffen; als faktischer Besitz will sie in langem, schwerem Kampfe errungen werden; sie droht jeden Augenblick verloren zu gehen, wenn nicht der vernünftigen Überlegung diejenige Stärke erhalten wird, welche ihr die dauernde Herrschaft über die widerstrebenden sinnlichen Begierden sichert. („Wachet und betet, damit ihr nicht in Versuchung fallet!")

Dehnt sich die Selbstbeherschung als bleibende Eigentümlichkeit über das gesamte Wollen des Menschen aus, so daß Grundsätze und Handlungen stets kongruieren, so nennt man das Charakter.*) Der Charakter setzt sich zusammen aus den einzelnen Charakterzügen, die sich nur auf besondere Willenskategorien erstrecken. Beim Charaktervollen findet jedes Wollen seine Maxime vor, und jede Maxime bewährt sich dauernd als Gebot. Daher können die zukünftigen Handlungen des Charaktervollen im voraus bestimmt, vorhergesagt werden.

Die Bildungsstätte des Charakters ist der Strom der Welt. Die Schule kann nicht Charaktere bilden; aber sie vermag dem Kinde reine Ansätze hiezu zu vermitteln durch die Ausbildung eines sittlichen Gedankenkreises, durch die Erwärmung des Gemütes für das Schöne, Erhabene, Gute, durch die Hinlenkung des kindlichen Geistes auf Gott und durch die Pflege der christlichen Selbstverleugnung in der Furcht Gottes.

B. Die Willensbildung in der Volksschule.

Die Aufgabe der Willensbildung besteht: 1) in der Zucht der niederen Begehrungen und Neigungen und 2) in der Begründung des verständigen und vernünftigen Wollens.

In der That stehen der Volksschule zahlreiche Mittel zu gebote, um einen tiefen und nachhaltigen Einfluß auf die Kultur des kindlichen Willens auszuüben. Schon die äußere Einrichtung der Schule, schon die Anordnungen, welche sie zum Schutze der Gesundheit der Schulkinder trifft, wirken vorteilhaft auf das Vorstellungsleben, auf das Gemüt und den Willen des Kindes ein. Die Schulordnung gibt zahlreiche Anlässe zu guten Gewöhnungen. Das Kind erfährt in der Schule alsbald, daß man sich da nicht gehen lassen dürfe, und lernt sich vor unbesonnenen Handlungen in acht nehmen. Die Schularbeit fordert täglich und stündlich Ruhe, Aufmerksamkeit, Geduld, Ausdauer, Be-

*) Das aus dem Griechischen entlehnte Wort Charakter bedeutet: Gepräge. (Bild von der Münze, welcher das Gepräge den Wert verleiht.)

harrlichkeit. Die Erinnerungen, welche von den einzelnen Akten der Schularbeit in der Seele des Kindes zurückbleiben, associieren und reproduzieren sich, so daß allmählich aus dem ursprünglichen Müssen ein Können und aus diesem infolge der damit verbundenen Lustgefühle ein freies Wollen erwächst. Die gemeinsame Thätigkeit in der Schule spornt den Lerneifer. Das Verhältnis des Schülers zu den Mitschülern, die als gleichwertig gelten, bildet eine Schutzwehr gegen die Selbstsucht und ihr zahlreiches Gefolge: den Eigenwillen, die Hoffart, den Neid, die Bosheit. Indem die Schule dem Kinde stündlich die Notwendigkeit der Ein- und Unterordnung vor Augen stellt, verhütet und bessert sie Fehler gegen die Geselligkeit; indem sie das Kind an eine geordnete Thätigkeit gewöhnt und sein Thun und Lassen überwacht, bewahrt sie es vor vielen Fehlern, in welche das unbeaufsichtigte, von seinen Bewegungstrieben beherrschte Kind verfällt. Der Unterricht an sich mäßigt die rohen Begehrungen und eröffnet dem Kinde nützliche Gebiete für sein Handeln. Hauptsächlich aber vermag derselbe zu wirken durch die formelle und materielle Kultur des Denkvermögens; denn je größer die Beweglichkeit der Vorstellungen ist, desto leichter vermag die Seele dieselben zu beherrschen, und je mehr das Vorstellungsleben mit sittlichen Grundsätzen sich bereichert, desto energischer werden die Strebungen zur Bethätigung des Guten sein.

A. Die Leitung des niederen Begehrungsvermögens.

Der angehende Schüler besitzt noch nicht jenen Grad von Einsicht, welcher ihn für Gründe hinreichend empfänglich macht. Er läßt sich vorzugsweise von seinen Begehrungen leiten; daher hat die Schule zunächst auf die erziehliche Behandlung der Triebe und Neigungen des Kindes ihre Aufmerksamkeit zu richten.

Als die Motive der Selbsterhaltung, der körperlichen und geistigen Entwicklung sind die Triebe an sich nicht schlecht. Es ist ihnen daher in den berechtigten Grenzen Befriedigung zu gewähren. Wer wollte z. B. dem Kinde nach mehrstündiger Schularbeit die Bewegung in freier Luft mißgönnen, die Benützung des Spielplatzes während der Pausen versagen, die Wertschätzung seines Eigentums nicht gestatten? Aber gerade in der Naturnotwendigkeit der Triebe liegt die Gefahr ihrer Ausartung, sei es, daß sie über ihre Ziele hinausbrechen oder auf Abwege geraten. Leicht kann der Selbständigkeitstrieb zum Eigensinn, zum Mutwillen, zur Hoffart führen; der Thätigkeitstrieb in Zerstörungssucht, der Geselligkeitstrieb in Vergnügungssucht, der Eigentumstrieb zur Habsucht, der Frohsinn zur Ausgelassenheit ausarten. Die Verfehlungen gegen das 5., 6. und 7. Gebot gründen sich zumeist auf die ungezügelte Herrschaft der Triebe. „Es gibt keinen schlimmeren Feind der Seele als den eigenen Leib, wenn er mit dem Geiste nicht übereinstimmt.“ (Thomas von Kempis.) Die Schule hat daher a) die Triebe und Neigungen einzudämmen, insoferne sie ein Hindernis ihrer erziehlichen Wirksamkeit bilden; b) dieselben zu wecken und zu pflegen (Ehrtrieb und Wissenstrieb), insoferne sie sich für die Zwecke der Erziehung förderlich erweisen, so daß die vernünftige Erkenntnis, wenn sie sich seinerzeit zu entfalten beginnt, bereits gute Neigungen vorfindet, welche die Ausübung des Guten erleichtern. c) Wenn die Vernunft erwacht, sind die Begehrungen ihrer Leitung zu unterstellen.

I. Die erziehliche Behandlung einzelner Triebe.

Da es so viele Triebe gibt, als der Mensch Bedürfnisse hat, wäre eine große Mannigfaltigkeit von Trieben zu berücksichtigen. Es kommen hier jedoch nur die für die Schulerziehung bedeutsamsten Triebe zur Besprechung.

1) Der Selbständigkeitstrieb. Dieser Trieb heißt dem Kinde thun, was ihm beliebt. Ist dem Kinde gestattet, seinen Einfällen und Launen zu folgen, verfällt es der Zügellosigkeit. Das elterliche Haus nimmt die Unarten der Jugend nicht selten zu leicht; die falsche Liebe mancher Eltern sucht die Zügellosigkeit der Jugend häufig mit der landläufigen Redensart zu entschuldigen: die Jugend muß sich austoben! Ja, es ist sogar eine weit verbreitete Ansicht, daß der Knabe zügellos sein müsse, um dereinst ein charaktervoller Mann zu werden. Man ist geneigt, Zügellosigkeit und Mutwillen als Anzeichen oder Anfänge des werdenden Charakters zu betrachten. Das ist jedoch eine arge Täuschung; denn der Charakter ist ein auf das Gute gerichtetes, festes Begehren. Es lassen also wohl Beharrlichkeit und Energie im Spiel und in der Bildungsarbeit sich als günstige Anzeichen für die Zukunft auffassen, nicht aber die Zuchtlosigkeit, welche sich durch Verübung von Unfug in maßlosem Wechsel kundgibt. Die Schule darf die Übergriffe des Selbständigkeitstriebes nicht dulden. Herrschen in ihr Unordnung und Unruhe (Vergl. S. 67), so ist ein geordneter Unterricht, sohin auch eine fruchtbare Einwirkung auf den Willen des Kindes unmöglich. „Eine Schule ohne Zucht ist wie eine Mühle ohne Wasser." (Comenius). Läßt die Schule schlimme Angewöhnungen aufkommen, so pflanzen sich diese leicht auf das öffentliche Leben fort. Würde die Erziehung mit der Zügelung des Selbständigkeitstriebes warten, bis dem Kinde das Verständnis für das, was gut oder böse ist, sich erschlossen hat, dann bestände Gefahr, daß dieser Trieb zu einer unbesiegbaren Gewalt in der Seele des Kindes heranwüchse. Es muß daher frühe eine geistige Gewalt auf das Kind einwirken, welche den Selbständigkeitstrieb im Zaume hält. Da diese nicht im Kinde selbst liegt, muß sie von außen kommen. Es ist die befehlende Autorität, welcher auf seite des Kindes der Gehorsam gegenübersteht. (Vergl. S. 68.) In der Schule tritt der Lehrer an die Stelle der Eltern; sein Wille muß deshalb dem Kinde die höchste Autorität sein. Also sei der Wille des Lehrers billig, ernst und konsequent, gerichtet auf das zeitliche und ewige Heil des Kindes, getragen von väterlicher Liebe. Wenn der Wille des Lehrers dem Kinde die höchste Autorität ist, so ist für dieses der unbedingte Gehorsam Pflicht. Blinder Gehorsam steht jedoch der Dressur sehr nahe. Mit der zunehmenden Einsicht ist daher anzustreben, daß das Kind gehorche in Übereinstimmung mit dem Willen des Erziehers. Demgemäß muß sein Gehorsam freudig und ungezwungen, pünktlich, uneigennützig und stetig sein. (Vergl. Seite 144—146.)

Hält das Kind einen unvernünftigen Gedanken als Richtschnur für sein Handeln fest, so ist das Eigenwille, Eigensinn oder Trotz. Stößt das Kind auf Widerstand, schlägt der Eigenwille leicht in Unwillen um. Eigensinn und Unwillen sind das Ergebnis mannigfacher Associationen der Begehrungen und der Vorstellung ihrer Erfolge; sie können nur dann entstehen, wenn die Begehrungen bereits ihre Kraft erfahren haben; es liegen demnach da, wo sie sich zeigen, Erziehungsfehler vor: Sorglosigkeit in der Überwachung des Kindes, falsche Nachgiebigkeit, die Versäumnis rechtzeitiger Befriedigung berechtigter Begehrungen 2c.

Der Eigenwille muß seine Schranken finden im Befehl (Seite 68). Mit demselben kann eine Drohung verbunden werden. Diese stellt ein naheliegendes und sicher eintretendes Übel in Aussicht, um durch das Gewicht ihrer Vorstellung dem Kinde den Anreiz zur Übertretung des Gebotes zu benehmen.

Der Zweck des Befehls und der Drohung wird oft genug nicht erreicht, weil das Kind im Augenblicke der Verfehlung nicht an das Gebot, die Drohung sich erinnert; weil der Trieb stärker ist, als die Furcht vor Strafe; weil das Kind glaubt, sich der Strafe entziehen zu können. In diesem Falle muß die Strafe eintreten (S. 73), und sie muß so stark sein, daß die Erinnerung an das mit der Strafe verbundene Unlustgefühl die ungezügelten Äußerungen des Selbständigkeitstriebes niederhält.

2) Der Eigentumstrieb. Die Ausartungen des Eigentumstriebes sind Verschwendung und Habsucht. Ersterer ist vorzubeugen, indem man das Kind zur richtigen Wertschätzung zeitlicher Güter anleitet. Der Habsucht soll zunächst durch Bekämpfung der Genußsucht begegnet werden. Außerdem flöße man dem Kinde Achtung vor fremdem Eigentume ein und gewöhne es an schonende Behandlung der Schulrequisiten; man veranlasse die Schüler im Bedarfsfalle mit ihrem Eigentume (Griffel, Feder rc.) den Mitschülern auszuhelfen; man lege die Gaben für die Armen in die Hände des Kindes; man sei sparsam in Erteilung von Belohnungen und belohne insbesondere nicht mit Gegenständen, welche den Gaumen reizen; auch suche man die Schüler für gemeinnützige Bestrebungen zu interessieren. Bereits vorhandener Eigennutz läßt sich durch äußerliche Maßnahmen nicht bezwingen: er zieht sich vor diesen ins Innere zurück, um gelegentlich, stärker geworden, wieder hervorzubrechen. (Vergl. Seite 149.)

3) Der Thätigkeitstrieb. Dieser Trieb bewegt das Kind zu spielen oder zu arbeiten, so lange es wach und gesund ist. Auf geistigem Gebiete erscheint er als Wissenstrieb oder Wißbegierde. Der Thätigkeitstrieb zeigt sich schon im frühesten Jugendalter. Das Kind gebraucht seine Sinne und Glieder und findet darin Befriedigung, während es unleidlich und mißgestimmt wird, wenn es in seiner Beschäftigung behindert ist. Im vorschulpflichtigen Alter ist das Spiel das Hauptmittel zu seiner Befriedigung, in der Schule die Bildungsarbeit. Wird dem Thätigkeitstriebe nicht genügend Nahrung geboten oder nicht in rechter Weise, so daß der Vorstellungslauf sich verlangsamt oder entgegengesetzte Vorstellungen sich hemmen, tritt das niederdrückende Gefühl der Langeweile (Seite 136) ein. Um sich dieses unbehaglichen Gefühls zu entledigen, treibt das Kind irgend etwas und verfällt dadurch auf allerlei Ungehörigkeiten, welche nicht selten mit der Rute geahndet werden müssen. Der Lehrer beschäftige daher alle Schüler in einer ihrem Bedürfnisse und ihrer Altersstufe angemessenen Weise; er nehme die Aufmerksamkeit aller Schüler in Anspruch und halte dieselben, wo es nur immer möglich ist, zu gemeinsamer Arbeit an. Er überwache die stille Arbeit der Kinder, damit sich der Thätigkeitstrieb zum Fleiß entwickle. Damit die Arbeit des Schulkindes von dem angenehmen Gefühle des Erfolges begleitet sei, dürfen die Aufgaben nicht zu schwer sein und müssen daher wohl vorbereitet werden. Wenn gleichwohl Stockungen eintreten, hat der Lehrer Nachhilfe zu geben; er hat zu zeigen, wie die Sache anzufassen, wie sie besser zu machen sei, damit das Kind nicht vorzeitig die Arbeit einstelle. Diese Forderung gilt selbstverständlich auch für jene Lehrer, welche nur Schüler einer Altersklasse in einer Abteilung zu unterrichten haben, und es ist eine grobe

Verletzung der Lehrpflicht, wenn solche Lehrer, während die Klasse mit stiller Arbeit beschäftigt ist, sich auf den Katheder zurückziehen und vielleicht mit Arbeiten sich beschäftigen, welche zum Schulzwecke nicht in Beziehung stehen.

Die Bewegungstriebe werden durch andauernde geistige Arbeit im Stillesitzen niedergehalten und fordern sodann mit größerer Lebhaftigkeit ihr Recht, mehr bei jüngeren, minder bei älteren Schülern. Es sind daher Unterrichtspausen notwendig. (Vergl. Seite 62).

Der Thätigkeitstrieb ist nicht bei allen Kindern in gleichem und nicht bei allen in richtigem Maße vorhanden. Diese Unterschiede sind sowohl in der körperlichen Organisation als auch in der bisherigen Erziehung begründet. Ein Übermaß von Bewegungstrieben führt zur Leichtfertigkeit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit. Solche Kinder gehen rasch von einem Gegenstande der Beschäftigung auf einen andern über. Sie fassen leicht und schnell, aber auch nur oberflächlich, daher sie auch schnell wieder vergessen. Leichtfertige Schüler sind keiner Vertiefung fähig; daher besteht Gefahr für ihre intellektuelle und sittliche Bildung. Die Flatterhaftigkeit wird im vorschulpflichtigen Alter gefördert durch Überhäufung der Kinder mit Spielsachen. Sie ist zu bekämpfen, indem man die Schüler beharrlich zu ernster und geregelter Thätigkeit anhält.

Nicht minder gefährlich als das Übermaß der Bewegungstriebe ist ein Untermaß, welches sich als Trägheit bemerklich macht. In dieser hat sich der Thätigkeitstrieb auf das animale Leben zurückgezogen und auf das vegetative System beschränkt. Zumeist ist die Trägheit im Organismus begründet als Mangel an Reizbarkeit, daher ist sie schwer zu bekämpfen. Nur durch Genügsamkeit und Konsequenz in den Forderungen, durch Strenge und Geduld vermag man träge Kinder dahin zu bringen, wohin sie überhaupt gebracht werden können.

Eine Form des Thätigkeitstriebes ist der **Nachahmungstrieb**, welcher das Kind bewegt, das zu thun, was es an anderen wahrgenommen hat. Einen großen Teil seines Wissens und Könnens eignet sich das Kind durch Nachahmung an. Darauf beruht die Wichtigkeit des Beispiels. (Vergl. Seite 69.)

4) Der Geselligkeitstrieb. Derselbe äußert sich als Bestreben des Kindes, unter Menschen zu sein. Die ersten Regungen desselben hängen mit der Schwäche und Hilflosigkeit des Kindes zusammen, weshalb schon das kleine Kind nach der Mutter oder den älteren Geschwistern sucht. In seiner ganzen Stärke zeigt sich dieser Trieb erst, wenn das Kind der Sprache in dem Grade mächtig geworden ist, daß es andern seine Gedanken und Wünsche mitteilen kann. Aus dem Geselligkeitstriebe soll sich der Bürgersinn entwickeln. Die öffentliche Schule kommt dem entgegen; denn durch die gemeinschaftliche Arbeit und das Zusammenleben mit seinen Mitschülern macht das Kind die Erfahrung, daß man die eigenen Wünsche im Interesse der Gesamtheit aufgeben müsse. Weitere Schranken findet der Geselligkeitstrieb in der Pflicht. Das Kind darf daher erst dann mit anderen sich unterhalten, erst dann spielen, wenn es seine Arbeit vollendet hat. Ist einem Kinde aus sittlichen Gründen der Umgang mit einem anderen Kinde zu verbieten, benehme sich der Lehrer vorsichtig mit den Eltern des ersteren, damit seine Absicht nicht vereitelt werde.

5) Der Ehrtrieb besteht in dem Streben, sich die Achtung und Anerkennung anderer zu verschaffen. Er ist in der Schulerziehung wichtig, weil sich Lohn und Strafe sehr häufig an denselben wenden und weil er zum Wetteifer führt. Er wird irregeleitet durch öffentliches Paradieren, übermäßiges

Lob, namentlich in Gegenwart anderer, durch das Belachen gewisser Handlungen und artet leicht in Ehrsucht, Hoffart und Eitelkeit aus. Man sei daher sparsam mit dem Lobe und in Erteilung öffentlicher Auszeichnungen, man beschränke die Anerkennung auf die betreffende Leistung; man gebe dem Ehrtriebe ein bestimmtes Ziel durch Vorführung nachahmungswürdiger Beispiele und eine religiöse Grundlage in dem Gedanken, daß es Pflicht sei, das Gute um seiner selbst willen zu thun. Man fördere den Ehrtrieb, wo er nicht genug entwickelt ist, und schone denselben, indem man das rücksichtslose Aufdecken der Fehler des Kindes, schimpfliche Behandlung desselben, erniedrigende Benennungen 2c. unterläßt. (Vergl. Seite 146 und 147.)

II. Die erziehliche Behandlung der Neigungen.

Wie die Entstehungsgeschichte der Neigungen zeigt, wachsen dieselben mit den Jahren; je länger man einer Neigung zugethan ist, desto tiefer wurzelt sie sich ein. Neigungen sind daher entweder eine große sittliche Gefahr, oder sie erleichtern die Ausübung des Guten. Es sind daher gute Neigungen zu pflanzen, schlimme in ihrem Ursprunge als Begierde zu ersticken. Die erziehliche Behandlung derselben fällt mit jener der Triebe zusammen. Wo schlimme Neigungen bereits Wurzel gefaßt haben, ist die Behandlung meist sehr schwer und der Erfolg unsicher. „Man rüttelt leichter an den Ketten der bösen Gewohnheit, als daß man sie bricht." Die erziehliche Thätigkeit hat es hier mit der Verdrängung, Zerstörung jener Vorstellungen zu thun, welche der schlimmen Neigung zu grunde liegen. Dazu gehört aber Zeit und Geduld. Man hebe das Selbstvertrauen des Kindes, suche seine Mitwirkung in der Bekämpfung der bösen Gewohnheit zu gewinnen, beseitige die Anlässe und umgebe den Zögling mit Beispielen der entgegengesetzten Gewohnheit. Die Genußsucht ist also zu bekämpfen, indem man das Kind für geistige Interessen zu gewinnen sucht und ihm Freude an geistiger Beschäftigung einflößt.

Leidenschaften kennt das kindliche Alter nicht; aber die Ansätze hiezu treten in demselben auf; daher ist Wachsamkeit notwendig.

B. Die Erziehung des Kindes zum verständigen und vernünftigen Wollen.

A. Die Pflege und Entwicklung des verständigen Wollens.

Beim verständigen Wollen findet eine Überlegung statt, ein Abwägen des Für und Wider, ein Prüfen der Mittel 2c. Das Endglied der Überlegung ist die Entscheidung oder der Entschluß.

Die Überlegung geht sicher vorwärts und führt zu einem raschen, festen Entschlusse, wenn die Vorstellungen, welche bei der Überlegung konkurrieren, den erforderlichen Klarheitsgrad besitzen. Wer klar denkt, hat sich bald entschieden; wer über die einschlägigen Verhältnisse und Bedingungen im Unklaren ist, kommt langsam und schwer zu einem Entschlusse.

Es ist daher in der Bildung des verständigen Willens 1) auf klare, kräftige Vorstellungen hinzuwirken.

Die eingehende Beschäftigung mit dem Lehrinhalte, um ihn gründlich zu erfassen, die Verbindung der gewonnenen Vorstellungen zu geordneten Vorstellungskomplexen und die Verstärkung der Vorstellungen durch ihre häufige Reproduktion ist daher auch ein Gebot der Willensbildung.

2) Die geistigen Kräfte erstarken in ihrer eigenen Thätigkeit. Hierin liegt die Forderung:

Gib dem Kinde im Unterrichte Gelegenheit, seinen Willen zur Geltung zu bringen!

Damit das Kind seinen Willen in der Bildungsarbeit bethätigen könne, wird der Lehrer, wo nur immer möglich, a) am Anfange und im Verlaufe der Unterrichtsstunden die Ziele vorstellen, welche durch die Überlegung erreicht werden sollen. Das kann beispielsweise auf folgende Weise geschehen: L. In der letzten Stunde haben wir das 1 × 1 mit 6 gelernt. Wir wollen es heute wiederholen. (Geschieht. — Nun werden wir untersuchen, wie oft 6 in den Produktzahlen 12, 18, 24 ꝛc. enthalten ist. Wer will? — Oder: Was haben wir zuletzt in der Naturkunde behandelt? Sch. Den Heronsball. L. Das soll wiederholt werden, N.! — Heute wollen wir die Feuerspritze besprechen! Was werden wir zuerst thun? Ein Schüler, der sich meldet: Wir werden erst die Teile derselben (an diesem Modelle) aufzeigen. L. Wer will das thun? Überhaupt ist dem Kinde immer genau vorzustellen, was es thun und leisten soll. Die Buchstaben, welche dem Kinde zur Nachahmung vorgeschrieben werden, müssen daher in ihren einzelnen Bestandteilen richtig aufgefaßt sein; Zeichnungen müssen vor dem Nachzeichnen durch die Schüler mit diesen nach ihren Bestandteilen, Maßen, nach der Art und Weise ihrer Herstellung nach ihrer Bedeutung und Verwendung besprochen werden. Bei solchem Verfahren wird das Kind oft manches, was sonst nur durch umständliches Fragen auf unvollkommene Weise erreicht werden kann, rasch selbst herbeischaffen, was auch dem energischen Fortschritt des Unterrichts sich förderlich erweist. Dieser Erfolg ist aber schon wegen der Befriedigung, die er im Gemüte gewährt, ein bedeutsamer Antrieb zu neuer Thätigkeit. — b) Ein weiterer Spielraum kann dem Kinde zur Bethätigung seines Willens gegeben werden, indem man ihm, wo es angeht, den Weg selbst wählen läßt, der zu dem vorgestellten Ziele führt. Sollen z. B. die Grenzen eines Landes auf der Karte bestimmt werden, kann es dem Schüler überlassen bleiben, mit welcher Himmelsgegend er beginnen will. Liegt eine Pflanze, ein Mineral, ein physikalischer Apparat ꝛc. zur Beschreibung vor, kann man dem Kinde den Gang der Betrachtung anheim geben, wenn er nur geordnet und zweckmäßig ist. Der Lehrer wird also fragen: In welcher Reihenfolge wollen wir die Betrachtung vornehmen? Wie wollen wir das ordnen, einteilen? Ist die Rechenaufgabe gegeben: Ein Arbeiter verdient sich in 2 Tagen 7 ℳ; wieviel verdient er sich in einer Woche? — ist sowohl der Schluß von 2 Tagen auf einen Tag und von einem Tage auf 6 Tage zulässig, als auch die einfachere Lösweise mit aliquoten Teilen (der Schluß von 2 Tagen auf 6 Tage). Indem man in der angedeuteten Weise verfährt, kommt der eigene Gedankenlauf des Kindes und damit sein Wille zur berechtigten Geltung. Andernfalls wird das Kind nur allzuhäufig, gleichsam mit verbundenen Augen einem Ziele entgegengeführt, von dem es keine Ahnung hatte, welches sohin von ihm auch nicht gewollt sein konnte. — c) Hieraus ergibt sich von selbst, daß die Schüler im Unterrichte all das selbst thun müssen, was sie selbst thun können. Vermag z. B. ein aufgerufener Schüler der gestellten Aufgabe nicht nachzukommen, hat ein anderer die Leistung zu versuchen; sodann muß der Erstgerufene die gewonnenen Resultate reproduzieren, die Teilergebnisse zusammenfassen, das Angefangene vollenden. Hat der Schüler seine Aufgabe gelöst, darf er über die Differenz zwischen der vorgeschriebenen Leistung und dem wirklichen

Erfolge nicht im Zweifel bleiben. Daraus erhellt die Notwendigkeit einer sorgfältigen Korrektur von Fehlern, wo sie sich nur immer zeigen. — d) Weiterhin kann der Wille des Schülers beim Unterrichte in eine förderliche Bewegung gesetzt werden, wenn derselbe zu zusammenhängenden Leistungen, zum selbständigen Beschreiben, zum Nacherzählen in kleineren oder größeren Abschnitten angehalten wird. Der Schüler soll daher in seiner Arbeit nur dann unterbrochen werden, wenn die Gedankenentwicklung desselben ganz falsch ist. Außerdem müssen Winke, kurze Andeutungen genügen, um ihn aufmerksam zu machen, daß er etwas zu ergänzen oder zu berichtigen habe. Schüler, welche fort und fort unterbrochen werden, kommen selten dazu, den angefangenen Gedankenlauf zu vollenden: sie verlieren schließlich das Selbstvertrauen und damit die Antriebe zu kräftiger Willensthätigkeit. — e) Endlich ist die Kraft des Schülers überall energisch in Anspruch zu nehmen. Der Schüler muß erkennen, daß er die Ziele des Unterrichts nur dann zu erreichen vermöge, wenn er ernstlich bestrebt ist, immer Besseres zu leisten. Gleichwohl darf bei aller Strenge dem Schüler die Hoffnung nicht verloren gehen, daß er den Forderungen der Schule zu genügen vermöge.

3) Das Kind muß auch Erfahrungen über die Folgen besonnener oder unbesonnener Handlungsweisen machen.

Zu diesem Zwecke sind demselben a) Beispiele kluger Handlungsweise vorzuführen, (Noe, Eliezer, die Mutter des Moses, Salomon, der kluge Richter). b) Zur Beobachtung fremder Erfahrungen soll sich die eigene Erfahrung gesellen. Wenn das Kind sieht, daß man dem Lügenhaften nicht glaubt, daß der Unreinliche gemieden, der Streitsüchtige in den Winkel gewiesen wird, daß Unfleiß und Ungehorsam sich selbst strafen: so macht es Beobachtungen, welche sich bei gleichen und ähnlichen Erlebnissen reproduzieren und hiedurch zu feststehenden Gedanken, zu anziehend oder abweisend wirkenden Willensimpulsen werden.

4) Das Kind soll aber auch thatsächlich zum bedachtsamen Handeln angehalten werden. So darf z. B. der Knabe das Reißblei nicht auf dem Zeichentisch spitzen, weil er da die Graphitteile mit dem Rockärmel abwischt und dann das Zeichenblatt beschmutzt; die neue Stahlfeder soll er vor dem Gebrauche anfeuchten, erst auf einem Probeblatte prüfen, damit er das Heft nicht befleckt; beim Abtrennen der Wörter muß er den Raum wohl bemessen, der für die an das Ende der Zeile kommenden Silben erforderlich ist, beim Dividieren mit mehrstelligen Zahlen die Stellen des Quotienten in einer Nebenrechnung bestimmen; er soll sich am Turnseil langsam herablassen, damit er sich durch die Reibung seine Hände nicht beschädigt, beim Sprung in die Kniebeuge gehen, damit er sich nicht weh thut 2c.

Ob der Unterricht die Zwecke der Willensbildung in der Sphäre des Verstandes erfüllt hat, läßt sich aus dem Interesse als Unterrichtserfolg erkennen. Es ist daher ein gutes Zeichen, wenn die Schüler sich lebhaft am Unterrichte beteiligen, sich freiwillig zur Antwort melden; noch besser, wenn das, was in der Schule gelehrt worden ist, fortwirkend auch auf die Thätigkeit des Kindes außerhalb der Schule sich ausdehnt: wenn der Knabe auch zu hause aus eigener Initiative zu einem Buche greift; wenn sich in seine Gespräche Gedanken des Unterrichts mischen; wenn seine Unterhaltungen auf die Lehrgegenstände der Schule sich beziehen; wenn er das Tier, die Pflanze, das Mineral, welche in der Schule besprochen worden sind, an ihren Aufenthalts-, Stand- und Fundorten aufsucht und da beobachtet, wenn er sich physikalische

Apparate (Holunderbüchsen, Heronsball ꝛc.) selbst anfertigt und die möglichen Versuche damit selbst anstellt.

B. Die Entwicklung und Pflege des vernünftigen Willens oder die Erziehung des Kindes zur Sittlichkeit in der Religiosität.

Nach der verständigen Überlegung thut das Kind das Gute und meidet das Böse, wenn ihm das Gute Vorteil, das Böse Schaden bringt. Das Gute wird hier nicht um seiner selbst willen gethan, sondern aus egoistischen Motiven. Der Egoismus ist aber ein Feind der sittlichen Weltordnung, weil er wider das Gebot der Liebe ist. Zwar steht das verständige Wollen höher als der Naturtrieb; aber es fehlt ihm die gute Meinung. Das Endziel der Willensbildung bleibt daher die Begründung des vernünftigen Willens, der sich nach religiös-sittlichen Grundsätzen richtet. „Der letzte und höchste Zweck des menschlichen Wollens liegt in seiner Übereinstimmung mit dem Sollen. Der natürliche Wille muß überwunden, der Egoismus des Individuums abgestreift werden, damit das allgemeine Wesen der menschlichen Persönlichkeit in der einzelnen Person zur Geltung gelange, mit dem Sittengesetze sich einige und so frei werde. Um diesen höchsten Zweck zu erreichen, muß er die durch das Denken erworbene Wahrheit zu seinem bestimmenden Inhalte machen und die Kraft gewinnen, das als wahr Erkannte um seiner selbst willen zu thun."

1) Die erste Grundlage der Bildung des Willens zur Sittlichkeit ist das Zuchtwort und das gute Beispiel derer, die dem Kinde Autorität sind.

Zu den Erfahrungen, welche das Kind über die Folgen seiner Handlungen macht, gesellt sich nämlich die Beurteilung der kindlichen Handlungsweise von seite der erziehenden Personen: der zustimmende oder mißbilligende Gesichtsausdruck, das Pfui! Recht! Brav! ꝛc. und die weiteren Formen des Lobes, des Tadels und der Strafe. Die in diesen Formen im Laufe vieler Schuljahre ausgesprochenen und sich stetig wiederholenden sittlichen Urteile können und sollen sich zu sittlichen Grundsätzen entwickeln, welche unabhängig von der eigenen Person und mit dem Gedanken der persönlichen Verantwortlichkeit identisch sind.

Die Erwerbung sittlicher Grundsätze wird dem Kinde erleichtert, wenn dieselben im Leben des elterlichen Hauses und der Schule in konkrete Erscheinung treten, wenn dem Kinde stündlich vor Augen gestellt wird, daß man fleißig, gefällig, artig, geduldig, wohlwollend, mitleidig, gewissenhaft sein müsse. Es ist daher Pflicht des Lehrers, im Umgange mit den Schülern die sittlichen Willensverhältnisse zur Darstellung zu bringen. Er darf sich nicht gehen lassen, nicht äußerlich mit dem Lehrstoffe abfinden. Mißgriffe in Behandlung der Schüler, schlimmes Beispiel, das er etwa selbst oder eines seiner Familienglieder gibt, wirken ebenso schädlich, als das Wertvolle in seinem Eigenleben, als sein gutes Beispiel heilsam ist.

2) Großen Anteil an der Bildung des kindlichen Willens zur Sittlichkeit nimmt die Volksschule durch den Inhalt des Unterrichts; denn durch diesen kann das Kind zur richtigen Wertschätzung der Dinge, welche im Grunde das Urmotiv des guten Willens ist, zur Unterscheidung des Guten und Bösen geführt und befähigt werden, sich Ideale zu bilden, denen es nachzustreben vermag. Wo daher immer sich sittliche Willens-

verhältnisse ergeben: in der biblischen Geschichte mit ihren erhabenen Beispielen sittlicher Größe und den erschütternden Bildern des Elends, unter dem der Knecht der Sünde seufzt, in der Profangeschichte, Naturkunde, in den moralischen Erzählungen der Lesebücher 2c. sind die sittlichen Gedanken hervorzuheben und dem Kinde zum Bewußtsein zu bringen. Und nur dann, wenn dieselben mit Macht auftreten und immer wieder, in verschiedenem Gewande eindringlich vor das geistige Auge des Schülers treten, vermögen sie jene Stärke im Vorstellungskreise des Kindes zu erlangen, welche auf einen guten Erfolg hoffen läßt.

3) Nicht selten wird eine Wahl beendet, ein Entschluß gefaßt; aber die gute That bleibt unvollzogen. Die Klage des Weltapostels: „Ich fühle ein Gesetz in meinen Gliedern, das dem Gesetze des Geistes widerstrebt; das Gute, das ich will, thue ich nicht; das Böse, das ich nicht will, thue ich", gilt allgemein für die Menschheit. Wenn daher der Unterricht dem Kinde die Erkenntnis der Wahrheit erschlossen und damit seine Aufgabe vollendet hat, ist dafür zu sorgen, daß diese Erkenntnis sich im Leben bewähre. Viel kann die Erziehung hier thun, indem sie die Entschlüsse des Kindes überwacht und durch ihre Einwirkung zur Realisierung in der That führt. Hat der sittliche Wille einmal im Gelingen seine Macht erfahren, ist für die Anbahnung der festen Gewohnheit einer guten Handlungsweise schon etwas gewonnen. Da aber die Erziehung und sohin die Aufsicht einmal aufhören, so fragt es sich, ob die sittlichen Grundsätze allein schon stark genug seien, um den sinnlichen Menschen, der sich beständig wider den guten Geist auflehnt, unter die Herrschaft des Geistes zu zwingen. Die Erfahrung widerspricht dem. Die sittlichen Grundsätze vermögen sich nur auf die Dauer in Achtung zu erhalten, wenn sie in dem Glauben an einen allwissenden und gerechten Gott ihren Ursprung haben. Wie sollte das Kind auch des beseligenden Gefühls der guten That inne werden, ohne den Gedanken an den allwissenden und gerechten Gott zu denken? „Gott, der Schlußstein des Denkens muß daher zum Grundsteine des Handelns werden." Das Kind muß glauben, daß ein Gott ist, der alles sieht, was auch im Verborgenen geschieht; es muß hoffen, daß er denen, die ihn suchen, ein Vergelter ist; es muß sich endlich in der Liebe seinem Gott von ganzem Herzen hingeben. Der Glaube gibt dem Willen — Kraft, die Hoffnung Zuversicht und Freudigkeit, die Liebe — Tiefe und Innigkeit. Glaube, Hoffnung und Liebe kehren nur in einem wahrhaft religiösen Gemüte ein; „denn nur wer aus Gott ist, höret Gottes Wort."

Die göttlichen Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe, welche dem Kinde in der Taufgnade eingegossen sind, anzuregen, ist zunächst Aufgabe der christlichen Familie. Diese Anregung tritt von selbst ein; denn das schwache Kind sucht in der Stärke der Eltern seine Stütze, wie ein Rankengewächs am festen Stabe. An den Eltern erkennt das Kind zuerst, daß sie gut, mächtig, weise, wahrhaftig sind; in der Familie erhält das Kind allseitige liebende Versorgung, und darum vertraut dasselbe auf seine Eltern und liebt sie von ganzem Herzen. Sieht das Kind, daß die Eltern einen unsichtbaren Vater verehren, auf den sie in Leid und Freud ihre Hoffnung setzen, erwacht auch der Gottesglaube, der die Hoffnung und Liebe schon in sich schließt. Was im Leben der christlichen Familie grundgelegt worden, hat die Schule durch ihr Beispiel und insbesondere durch den Religionsunterricht auszubauen. „Dessen Inhalt ist ja die ewige Liebe, welche den Menschen zur inneren Freiheit führt, indem er die Liebe Gottes in ihm weckt." Endlich ist das Kind zur

werkthätigen Verehrung seines Gottes (Gebet, Gottesdienst, Empfang der heil. Sakramente) und zu wahrhafter Nächstenliebe anzuhalten.

Der Bildung des Kindes zur Sittlichkeit stellt sich das Elend des Lebens als ein schweres Hindernis dar. Wie sollten ideale Ziele im Herzen eines Kindes Raum finden, das schon im Alter der Schulpflicht in Fabriken arbeiten, als Knecht oder Magd dienen, sein Brot durch Viehhut erwerben oder erbetteln muß? Die böse Gelegenheit bei diesen Beschäftigungen säet fruchtbare Keime des Bösen, und im Kampfe um das Dasein des Leibes flieht allzuhäufig die Liebe, erstickt der gute Wille. Allein dieser betrübende Gedanke muß dem Lehrer eine zwingende Aufforderung mehr sein, bei seinem Walten in der Schule sich als Arbeiter im Weinberge des Herrn zu fühlen, die christliche Erziehungsaufgabe hoch zu halten und mit aller Energie zu verfolgen. In diesem Gedanken wird er insbesondere jenen Kindern ein wahrer Vater sein, die schon bei ihrer Geburt die Bitterkeit des Lebens als Erbteil empfangen haben.

IV. Der Lehrer.

Gebt uns gute Lehrer, dann werden wir gute Schulen haben.

Die Forderungen, welche an die Persönlichkeit und an die Leistungen des Lehrers zu stellen sind, ergeben sich allein aus der wahren Aufgabe der Volksschule.

Da die Volksschule Erziehungsschule ist, muß vom Lehrer gefordert werden, daß er jene Eigenschaften habe, welche ihn zum Erzieher tauglich machen.

Bei Feststellung dieser Qualitäten kommen 1) die körperlichen, 2) die geistigen und 3) die moralischen Eigenschaften in Betracht.

I. Die äußere Erscheinung der Lehrpersönlichkeit.

1. Die Persönlichkeit des Lehrers tritt als wirksames Motiv in die Reihe der Erziehungsmittel. Es ist daher von nicht geringer Bedeutung, daß schon des Lehrers äußere Erscheinung mit der Würde des Amtes harmoniere. Hiernach ist ein wohlgestalteter Körper, ein vorteilhaftes, gewinnendes Äußeres ein günstiger Faktor für Erlangung von Achtung und Zutrauen. Körperliche Verunstaltung macht den Lehrer, wenn nicht geradezu berufsuntauglich, so doch leicht zum Gegenstande des Mitleids oder Spottes, falls derselbe nicht durch die Kraft seines Geistes und durch seine sittlichen Eigenschaften sich Ehrfurcht und Liebe zu erwerben vermag.

2. Den Anstrengungen des Lehrberufs sind nur kräftige und gesunde Naturen gewachsen. Die Schulgesetzgebung und Pädagogik fordern daher mit gleicher Strenge, daß Jünglinge, welche in den Lehrberuf eintreten wollen, sich einer kräftigen Gesundheit zu erfreuen haben, daß ihnen insbesondere eine gute Brust und normale Sinnesorgane eigen seien. Junge Leute mit schwächlicher Gesundheit finden im Lehrberufe zumeist ein frühes Grab. Ein schwächlicher, kränklicher Lehrer kann den Kindern das nicht sein, was er ihnen sein sollte. Und dieser Gedanke muß ihn niederdrücken. So entwickelt sich leicht eine morose Stimmung, welche sich mit der Schularbeit, die naturgemäß ein

frisches, freudiges Wirken sein soll, schlechterdings nicht verträgt. Die krankhafte Reizbarkeit setzt den Lehrer auch leicht mit den Erziehungsgrundsätzen in Widerspruch und ist schon deswegen nicht auf ein gedeihliches Wirken zu hoffen.

Wenn die Gesundheit ein so hohes Gut ist, so hat der Lehrer die Pflicht, sich dieselbe in stiller Dankbarkeit zu erhalten, soweit dies in seinen Kräften liegt. Zu diesem Zwecke gewöhne er sich an eine vernünftige Tages- und Lebensordnung. So entschieden vom Lehrer verlangt werden muß, daß er energisch und mit Anstrengung unterrichte, so muß ihm a) doch dringend geraten werden, die richtige Grenze zwischen pflichtmäßiger Arbeit und der Überanstrengung einzuhalten. Letztere ist gerade beim Lehrfache, welches Privatunterrichtsstunden und andere anstrengende Nebenbeschäftigungen zuläßt, eine stete Gefahr. In der Schule selbst meide der Lehrer allen überflüssigen Kraftaufwand. Ruhiger, besonnener Unterricht, weises Maßhalten im Gebrauche der Rede, eine kluge Zurückhaltung im Lautsprechen lassen sich mit einer kräftigen und erfolgreichen Schulführung recht wohl vereinbaren. — b) Seine Tagesordnung richte der Lehrer so ein, daß die Stunden ungeschwächter Kraft seiner Hauptarbeit, der Vorbereitung für die Schule und dem Unterrichte selbst zufallen. — c) Die Erhaltung der körperlichen und geistigen Kräfte macht einen angemessenen Wechsel zwischen Arbeit und Erholung notwendig. Wie der müde Wanderer einige Zeit rastet, nicht um sich aufzuhalten, sondern um neue Kräfte zu gewinnen, so suche auch der Lehrer die Erholung nicht um des Vergnügens willen, sondern zu seiner Erfrischung. Der Lehrer darf alle vernünftigen Freuden und Vergnügungen des Lebens genießen, soferne sie mit seinen Berufspflichten vereinbar sind. Er wird sich aber nicht in den Ergötzlichkeiten der Welt verlieren. Jedes Vergnügen, welches dem Körper nicht die notwendige Kräftigung, dem Geiste nicht jene Erholung gewährt, deren er bedürftig ist, erscheint mindestens als ein Verlust an kostbarer Zeit. In wohlverstandenem Interesse seiner selbst wird der Lehrer anstrengende und aufregende Spiele um Geld, längeren Aufenthalt in Wirtsstuben, Lustpartien mit Trinkgelagen, lärmende Unterhaltung u. dgl. meiden. Die beste Erholung findet er in der freien Natur, im stillen Kreise seiner Familie, in der Beschäftigung mit einem guten Buche, in der Pflege der Musik oder Zeichenkunst, im Verkehre mit gleichgesinnten, guten Menschen. Ist der Lehrer ein Freund der Natur, so zieht es ihn hinaus zu ihren Schönheiten: neue Funde, die er als Botaniker, Entomologe ꝛc. macht, gewähren ihm eine reine, edle Freude, die nur der zu würdigen vermag, der sie selbst empfunden hat. Bei seinen Wanderungen über Berg und Thal, in Wald und Feld stählt er sich gegen die Einflüsse der Witterung und beugt dadurch mancher Erkrankung vor, und die Bewegung in reiner Luft erneuert seinen gesamten Organismus und wirkt so anregend auf sein Geistesleben zurück. — d) Die rechte Wahl in der Erholung hat noch eine andere Bedeutung. Vermöchte es ein Lehrer, bis tief in die Nacht hinein beim Spiel, bei lärmenden Unterhaltungen oder trägem Geplauder in Wirtshäusern zu sitzen, er wäre andern Tags für seine Arbeit schlecht disponiert. Sucht dagegen der Lehrer seine Erholung zugleich in der edlen Hingabe an die Natur, an seinen Beruf und seine Familie, dann kehrt Seelenfriede, ein hochwichtiger Faktor auch zur Erhaltung der leiblichen Gesundheit, bei ihm ein. Das Kind ist froh und munter, weil sein Sinn rein, sein Herz frei von Leidenschaften und unverdorben ist. So hat auch

der Lehrer, wenn er reinen Herzens ist, den Himmel in seiner Brust. Also lerne er vom Kinde!

3. Nächst der Regelmäßigkeit und Gesundheit des Körpers kommt in der äußeren Erscheinung des Lehrers noch anderes in Betracht, was zu dieser in engster Beziehung steht: seine Kleidung, Haltung, Wohnung, die Beobachtung konventioneller Umgangsformen.

a) Die Kleidung des Lehrers sei einfach, reinlich und anständig. Eitler Putz, geckenhaftes Wesen, ein in Schnitt oder Farbe auffallender, stutzerhafter Anzug, eine weibische Haarfrisur stehen dem Manne, der andere erziehen soll, ebensowenig an, wie Unreinlichkeit, Nachlässigkeit oder Verwahrlosung.

b) In der Haltung des Lehrers zeige sich Ruhe und Würde. Die ernste Berufsauffassung, die nachhaltige Ausdauer, in welcher der Lehrer an seiner Selbsterziehung arbeitet, die reine Liebe, die er zu seinen Schülern und den Mitmenschen im Herzen trägt, werden sein Antlitz vergeistigen und demselben den Ausdruck eines vertrauenerweckenden Wohlwollens verleihen.*) Weil das Kind im Angesichte des Lehrers Gedanken und Gemütszustände liest und daraus Konsequenzen für sein Handeln zieht, muß der Lehrer die Herrschaft über seine Mienen bewahren, selbst im Zustande der Erregtheit. Zu einer würdigen äußeren Erscheinung gehört auch eine gerade, feste Körperhaltung, Leichtigkeit und Anstand in den Bewegungen des Körpers und ein ruhiger, sicherer und angemessener Gang, der, ferne von affektierter Feierlichkeit, den lebhaft thätigen, energischen Mann erkennen läßt.

c) Auch seine Wohnung und ihre Einrichtung soll der Lehrer in guten Stand bringen und darin erhalten; denn aus dem Zustande, in dem sich die Häuslichkeit des Lehrers befindet, schließt man auf seinen Charakter und sein Wirken. Ein Zimmer, das gut gelüftet, nett und sauber gehalten, anständig und mit Geschmack eingerichtet ist, nimmt unwillkürlich für den ein, der es bewohnt und in Ordnung hält; wogegen schlecht ventilierte Wohnräume, in denen uns Unreinlichkeit und Verlotterung entgegenstarren, auf Stumpfheit des Geistes, auf einen bedenklichen Mangel an Schönheitssinn, auf Zerfahrenheit in der Gesinnung, auf Unlauterkeit des Herzens hinweisen und weiterhin bei einem Lehrer auf eine ordnungslose, schlechte Schulführung schließen lassen. Oft ist es eine unscheinbare Sache, ein Buch, ein Bild, ein Gebrauchsgegenstand ꝛc., welcher dem denkenden Beobachter eine Perspektive auf die Beschäftigung, die Gesinnung und den Charakter des Lehrers eröffnen. Man kann daher auch mit Recht sagen: „Zeige mir deine Wohnung, und ich sage dir, wer du bist!

d) Endlich ist in der äußeren Erscheinung des Lehrers noch von Bedeutung, wie er sich im Verkehre mit anderen in den üblichen Umgangsformen und Höflichkeitsbezeugungen zurecht findet. Diese Umgangsformen geraten nicht selten mit der Geradheit und Offenheit des Charakters in Widerspruch. Man nennt sich z. B. jemandes gehorsamen Diener, versichert andere seiner Hochachtung, ohne daß es ernst ist. Anderseits beurteilt man den Bildungsgrad eines Menschen nicht selten nach dem Anstande und der Gewandtheit, mit welcher er sich in gesellschaftlichen Kreisen bewegt. Es muß daher von jedem, der auf Bildung Anspruch erhebt, gefordert werden, daß er

---

*) Zwicker und Augenglas thun das nicht; sie machen vielmehr den Mann, zu dessen Angesicht sie nicht passen, zu einer komischen Erscheinung.

die üblichen Verkehrsformen beachte. Thut er das nicht, so stößt er an und zieht sich den Vorwurf der Unhöflichkeit oder der Unwissenheit zu. Da dem Lehrer ein öffentliches Amt anvertraut ist und derselbe andere zur Wohlanständigkeit zu führen hat, so muß er sich die Beobachtung der öffentlichen Sitte zur Pflicht machen, ohne jedoch in unlautere Schmeichelei oder in Überschwänglichkeit zu verfallen, die ihn verächtlich oder lächerlich macht, oder sein äußeres Verhalten in Widerspruch mit seiner Gesinnung setzt.

II. Der Geist des Lehrers.

A. Intellektuelle Eigenschaften.

1. Die richtige Wahl und durchsichtige Behandlung der Unterrichtsstoffe setzen einen praktischen Blick voraus; in seiner Fortbildung soll der Lehrer das Rechte treffen; da sich nicht jeder konkrete Fall sogleich nach einer pädagogischen Regel messen läßt, stellt die thatsächliche Erziehung den Lehrer vor schwierige Probleme, deren Lösung dem eigenen Nachdenken anheimfällt; in der individuellen Behandlung der Schüler ist derselbe genötigt, das äußere Verhalten derselben als Grundlage für die Erforschung ihres Seelenzustandes zu nehmen. Es ist daher dem Lehrer eine gute Beobachtungs- und Beurteilungsgabe, ein klarer Verstand unerläßlich.

2. Nicht minder wertvoll ist für den Lehrer ein treues Gedächtnis, welches ihm den Lehrinhalt in seinen Einzelheiten zur augenblicklichen Verfügung stellt und ihn vor Widersprüchen in seinen Anordnungen bewahrt. Der schöpferischen Originalität bedarf der Volksschullehrer weniger als der Rezeptivität; denn es ist nicht so fast seine Aufgabe, Neues zu erfinden, als das, was bereits vorliegt, in den kleinen Kreis zu tragen, in dem zu wirken er berufen ist.

Die für den Lehrberuf notwendige Urteilskraft und ein treues Gedächtnis lassen sich erwerben: es ist hiezu nur erforderlich, daß der Lehrer mit Hingebung seinem Berufe und der Selbstbildung obliege.

3. Mit Recht fordert man vom Lehrer, daß er das gründlich wisse und sicher könne, was er den Kindern zu lehren hat. Damit der Lehrer wahrhaft unterrichte und seinen Schülern gegenüber sich nicht Verlegenheiten bereite, ist es notwendig, daß er den Lehrstoff der Volksschule von einem höheren Standpunkte aus überschaue, daß er sohin weiter gefördert sei, als seine Schüler zu kommen haben. Es wird auch sein Ansehen und seinen Einfluß in der Gemeinde mehren, wenn sein Wissen und Können über das Bedürfnis der Schule hinausragt, wenn er insbesondere in den Gegenständen von allgemein menschlichem und bürgerlichem Interesse rechten Bescheid weiß.

4. Um aber recht zu lehren und gut zu erziehen sind für den Lehrer auch pädagogische Kenntnisse und praktisches Lehr- und Erziehungsgeschick notwendig. Im besonderen gehört dazu a) eine gründliche Kenntnis von der Aufgabe und dem Wesen der Erziehung. Wenn einzelne Lehrer an sich so geringe Forderungen stellen, so rührt das zumeist daher, daß sie über den Umfang ihrer Aufgabe nicht klar geworden sind; und wenn sie das nicht leisten, was sie leisten sollen, so hat das seinen Grund nicht selten in dem Umstande, daß sie sich zufrieden

geben, wenn das Lehrpensum einigermaßen erschöpft ist. — b) Dem Lehrer ist ferner eine allgemeine Einsicht in das Wesen der menschlichen Natur und in die Natur des Kindes, sowie eine gründliche Kenntnis der für die Schulerziehung gültigen Grundsätze vonnöten. Fortgesetzte Beobachtung der Natur des Kindes, das Studium psychologischer und pädagogischer Schriften, das tiefere Eindringen in das Wort Gottes, in dem sich das Wesen und die Erziehung des Menschen in ewig gültiger Wahrheit darstellt, müssen den geistigen Blick des Lehrers schärfen, sein Urteil leiten, sein Verhalten regeln und auf jene Maßnahmen verweisen, welche der Erziehung Erfolg sichern. — c) Weiterhin muß der Lehrer in der Geschichte der Pädagogik bewandert sein; sie zeigt ihm, welche Ziele zu verschiedenen Zeiten der Erziehung gesetzt und welche Mittel zur Erreichung derselben angewendet wurden. So lernt er einerseits die gegenwärtigen Bestrebungen in der Erziehung recht verstehen, anderseits wird er bekannt mit den pädagogischen Erfahrungen früherer Zeiten, mit den Erfolgen oder Mißerfolgen früherer Erziehungsmethoden, wodurch er vor manchem Irrwege bewahrt wird. Die Geschichte der Pädagogik lehrt den Lehrer Achtung vor dem bewährten Alten und heißt ihn den Sinn offen haben für den nie rastenden Fortschritt des geistigen Lebens, welcher auch dem Unterrichte neue Aufgaben stellt. Sie warnt den Lehrer, nicht blindes Vertrauen in neue Theorien zu setzen; zugleich verweist sie ihn zur Demut, indem sie die Größe der Aufgabe, ihre Schwierigkeit im Hinblicke auf die verborgenen Miterzieher und auf die Einwirkung der historischen und socialen Verhältnisse darstellt und ihn selbst als geringfügiges Werkzeug bei einer durch Jahrtausende sich erstreckenden, gemeinsamen, großartigen Thätigkeit erscheinen läßt. Die Geschichte der Pädagogik zeigt dem Lehrer endlich die Meister der Pädagogik bei ihrer Arbeit: an dem Reichtume ihrer Bestrebungen soll er sich Begeisterung für seinen Beruf holen. — d) Bei all diesen Kenntnissen würde der Lehrer doch bloß ein Theoretiker sein, dem der praktische Erfolg keineswegs sicher ist. Kant hat durch seine Vorlesungen über Pädagogik hinlänglich bewiesen, daß er den Wert, die Aufgabe und das Verfahren einer zweckmäßigen Erziehung wohl kannte; gleichwohl hält er sich zum praktischen Erzieher nicht für tauglich. Pestalozzi that nicht selten stracks das Gegenteil von dem, was er wollte. Der Lehrer bedarf daher auch des praktischen Erziehungs- und Lehrgeschickes. Eine natürliche, durch Übung ausgebildete Feinheit des Gefühls soll dem Lehrer insbesondere in schwierigen Fällen das Angemessene mit Sicherheit bestimmen und recht vollziehen lassen. Dazu muß die Neigung kommen, aus sich herauszutreten und bestimmend auf die Unmündigen einzuwirken. Die bloße Liebe zum Schulhalten würde nicht genügen; denn diese geht häufig in pedantischem Mechanismus unter. Vielmehr muß der Lehrer der Kleinen empfänglich sein für die besondere Art der Jugend, für ihre Bedürfnisse, Interessen und Neigungen; er muß sich ihrer Denkweise anpassen, sich ihnen recht verständlich machen, in Liebe sich mit ihnen beschäftigen können. Ein aufmerksamer, frischer Sinn für die Auffassung und Darstellung des Konkreten, Anschaulichen, Charakteristischen im Natur- und Menschenleben ist dem Lehrer der Jugend unentbehrlich.

5. Auch die Unterrichtssprache des Lehrers ist von wesentlicher Bedeutung; denn die Akte des Lehrens und Lernens vollziehen sich in der Sprache. Im Worte geht der Gedanke des Lehrenden in den Lernenden ein.

Die Sprache ist das Gefäß, mit welchem der Lehrer aus seinem Geiste schöpfet und seinen Geist über die Lernenden ausgießt. Die Unterweisung der Unmündigen wird um so leichter gelingen, je mehr dieses sein Werkzeug brauchbar ist. Der Lehrer verwende daher Fleiß auf die Bildung seiner Sprache: er halte sie rein von dialektischen Ausdrücken und groben Sprachverstößen; er spreche verständlich, einfach, kunstlos, deutlich; er meide Hast und Eile im Vortrage ebenso sehr wie Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit.

B. Des Lehrers Charakter.

Gesundheit, ein klarer Verstand, ein treues Gedächtnis, ein achtungswürdiges Wissen, pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten sind notwendige Eigenschaften der Lehrpersönlichkeit; allein sie genügen noch nicht, um ihrer Erscheinung Würde, ihrem Wirken Gewicht und Nachdruck zu verleihen. Das, wodurch das Lehrwort fruchtbar wird, ist die seelenvolle Übereinstimmung desselben mit der That, mit dem Lehrercharakter. Dieser allein ist eine sichere Bürgschaft für die mögliche Lösung der Erziehungsaufgaben in der Schule.

„Die Gegenwart und das Beispiel eines trefflichen Menschen ist an sich schon Erziehung: sein stilles Dasein gleicht der leuchtenden und wärmenden Sonne“; wogegen das Lehrwort taube Ohren findet, wenn der Lehrer nicht durch sein Beispiel augenscheinlich lehrt. Der Lehrer kann nicht verlangen, daß das Kind ordentlich und pünktlich sei, wenn er selbst den Schlendrian zur Schau trägt; daß es fleißig, aufmerksam, gehorsam, freundlich sei, wenn er selbst matt und langweilig, zerstreut, widerwillig, mürrisch ist. Der Lehrer sei daher ein Mann voll Begeisterung für seinen Beruf, treu, gewissenhaft und opferwillig in Erfüllung seiner Berufspflichten, strenge gegen sich selbst, milde in Beurteilung anderer; er sei voll reiner, uneigennütziger Liebe zu seinen Schülern, friedlich im Umgange, ehrerbietig gegen Vorgesetzte, das Muster eines braven Hausvaters. Er suche sich durch Streben und sittliche Entschlossenheit in seinem Berufe zu ertüchtigen und durch wahre Religiosität und einen fleckenlosen Wandel den Kindern und der Gemeinde ein nachahmungswürdiges Vorbild zu sein.

Berufsliebe und Berufstreue. Neben Entbehrungen hat der Lehrberuf für einen edlen Menschen viel Erhebendes. Nicht totes Material soll der Lehrer bilden wie etwa der Bildhauer, sondern den Menschen. Als Schutzgeist der Kinder trägt ein guter Lehrer überall seinen Segen hin, in die Hütte, wie in den Palast. „Der Beruf des Lehrers hat eine dreifache Palme; sie entsproßt aus dem Glauben an die Heiligkeit seiner Aufgabe — aus der Liebe, die ihm in den Kinderaugen entgegenleuchtet — aus der Hoffnung, daß auf den Geist Gesäetes unverweslich ist. Diese Palme will errungen sein.“ (Hergenröther.)

Hiernach muß der Lehrer 1) an die Heiligkeit seiner Aufgabe glauben. Die ideale Auffassung des Lehrberufs sieht in jedem Kinde den Menschen, in welchem der göttliche Keim zur Entwicklung zu bringen ist. Dieser Glaube gibt dem Denken des Lehrers die Richtung auf die höchsten Ziele des Lebens; er erfüllt sein Wesen mit jenem männlichen Ernste, welcher der Jugend Achtung abnötigt und die Regungen ihres Leichtsinns, Mutwillens und Eigensinns in Schranken hält; dieser Glaube heißt ihm jedes Kind auf

dem Herzen tragen und besonders sich der Schwachen anzunehmen; denn auch in geistig armen Kindern soll das göttliche Ebenbild zur Darstellung gelangen. Der brave Lehrer hält sich aber auch dieses Bildungsideal selbst als Spiegel vor; sohin genügt ihm die Erhebung über die Alltäglichkeit nicht; nur das Beste und Höchste, was andere geleistet haben, erscheint ihm würdig, angestrebt zu werden.

Die Forderung, daß der Lehrer die Heiligkeit seines Berufes anerkenne, macht es dem Lehrer zur Pflicht, selbst ein wahrhaft gottesfürchtiger Mann zu sein. Als verantwortlicher Stellvertreter der Eltern hat er mit Herz und Mund den Glauben seiner Schüler zu bekennen;*) denn die Eltern vertrauen ihre Kinder der Schule an in der Voraussetzung, daß der Glaube ihrer Kinder hier nicht gestört, sondern gefördert werde. Diese Voraussetzung kann aber wegen der Macht, welche die eigene Überzeugung in der gesamten Lehrarbeit ausübt, nur dann erfüllt werden, wenn der Lehrer selbst positiv gläubig ist und sich in Wort und That als Glied seiner Kirche erweist. Ist er das nicht, hat er die moralische Verpflichtung, seine Stelle niederzulegen und anderwärts sein Brot zu suchen.

2. Ein Lehrer, welcher die rechte Berufsauffassung sich erworben hat, wird kaum etwas mit größerer Liebe denken als seine Schüler. Ein bewunderungswürdiges Beispiel wahrer Kinderliebe gibt uns Pestalozzi, namentlich während seines pädagogischen Heldenjahres in Stanz (1798 und 1799). In dem von Feindeshand verwüsteten Kantone hatte Pestalozzi an 100 Kinder, deren Eltern an den Bettelstab gebracht oder umgekommen waren, gesammelt und in einem Klostergebäude untergebracht. Die meisten dieser armen Geschöpfe waren zerlumpt, mit Schmutz, Ungeziefer und ekelhaftem Ausschlage bedeckt, roh und verwildert. Pestalozzi leistete an diesen unglücklichen Wesen, was nur möglich war. „Ihre Suppe“ — erzählt er selbst — „war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich hatte nichts, ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich stand an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abende der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand.“ Die Liebe, welche Pestalozzi den Waisenkindern erzeigt, ist nicht nur der Elternliebe völlig ebenbürtig, sondern reiner und edler als Elternliebe; denn wenn die Eltern ihrer Kinder willen Entbehrungen aller Art auf sich nehmen, so ist das natürlich; was aber Pestalozzi an fremden Kindern gethan, beruht auf christlicher Ordnung, auf reiner, selbstloser Nächstenliebe.

So muß auch der Lehrer seinen Schülern an Stelle der Eltern und an Gottes Statt sein und sie in reiner, opferfreudiger Liebe als Kinder Gottes umfassen.

Seine Liebe wird sich alsdann zeigen in umsichtiger Wachsamkeit für die Gesundheit seiner Schüler; in jener hochachtbaren Sanftmut und Geduld, welche dem Unverstande und der Unbehilflichkeit alles zu gute hält und sich's nicht verdrießen läßt, das oft Gesagte stets zu wiederholen; sie wird sich offenbaren in gewissenhafter Unparteilichkeit; in jenem Gleichmute, welcher das Unangenehme und Widrige, Lasten und Beschwerden ruhig erträgt; endlich in der Treue im Kleinen, welche jede einzelne Maßnahme, und sei sie noch so unscheinbar, auf den Endzweck der Lehrerwirksamkeit bezieht.

*) Die Simultanschule hat nur als Ausnahms- oder Notzustand Berechtigung.

3. Der Lehrer muß endlich die Hoffnung hegen, daß, was auf den Geist gesäet, unverweslich sei. Ein guter Lehrer lebt fort in seinen Werken: wie ein perennierendes Gewächs mit jedem Frühlinge neu aus der Wurzel sich erhebt, so entsteht der Segen, den ein guter Lehrer in seiner Gemeinde gestiftet, immer wieder aufs neue in den Generationen. Diese Hoffnung lehrt ihn den Undank der Welt gering achten; sie hält die Niedergeschlagenheit und Verstimmung ferne, wenn einmal ein Erfolg sich nicht allsogleich zeiget; sie lehrt ihn demütig sein, weil sie seiner schwachen Kraft die Unendlichkeit der Aufgabe gegenüberstellt und ihn stets an die Wahrheit erinnert, daß, mit wie treuer Sorgfalt auch das Feld bestellt sein möge, — der Segen doch von oben kommt.

Die volle, ungeteilte, lebenswarme Hingabe an den Beruf wirkt auf die Gemütsstimmung des Lehrers zurück, indem sie in seinem Herzen das dankbare Bewußtsein treuer Pflichterfüllung weckt, welches sich wiederum in ruhiger Freudigkeit und edlem Selbstvertrauen manifestiert. Indes aber der Lehrer lehrt, kommt im Tone der Stimme, in seinen Mienen seine eigene Gemütsstimmung, die herzliche Teilnahme, das Wohlwollen, das Ergriffensein zum Ausdrucke, und es geht nicht nur der Inhalt des Lehrwortes, sondern zugleich auch der eigene Gemütszustand in das Kind ein. Diese Seelenruhe bewahrt den Lehrer einerseits vor leidenschaftlichen Ausbrüchen des Zornes, welche das Herz des Kindes schwankend machen und dasselbe zu Affekten disponieren, anderseits vor jener Teilnahmslosigkeit, welche sich durch nichts außer Fassung bringen läßt, sich aber auch für nichts zu begeistern vermag.

Rechtschaffenheit. Der Lehrer muß ein rechtschaffener, ehrlicher Mann sein, gerade und offen. Seine Rechtschaffenheit sei so unbescholten, daß nicht einmal der Verdacht eines Unrechts auf ihn fallen kann. Der Heuchler spielt überall eine traurige Rolle, die traurigste in der Erziehung; doch ist die Offenheit mit jener Zurückhaltung vereinbar, welche die christliche Klugheit gebietet.

Bescheidenheit. Es bestehen vielfach Klagen, daß im Lehrpersonal, namentlich im jüngeren, sich ein bedenklicher Mangel an Bescheidenheit zeige. Wenn solche Klagen gerade gegenüber dem Lehrerstande sich geltend machen, so ist das erklärlich. Schon des Lehrers Bildungsgang mit seinem vielgestaltigen Lehrprogramme bei kurzer Bildungszeit trägt den Anreiz zur Selbstüberhebung in sich. Dazu kommt ein beschränkter Weltverkehr, welchem die dem höheren Geistesleben zugrunde liegenden Gesichtspunkte ferne bleiben. Früher als irgend ein junger Mann tritt der junge Lehrer in ein öffentliches Amt ein, in dem er, ohne Widerspruch zu erfahren, befehlen kann. In der Schule ist er eine Autorität, und seine geistige Kapazität ist der Beschränktheit zahlreicher Dorfbewohner immerhin überlegen. Kommen dazu noch Mißgriffe in der Fortbildung, eine allzunachsichtige Lokalschulbehörde, so bildet sich leicht jene Selbstgenügsamkeit aus, die sich, kaum beim Anfange stehend, schon fertig glaubt und jene Selbstüberhebung, welche durch begründete Mahnungen des vorgesetzten Lehrers und der Schulbehörden in unberechtigter Empfindlichkeit sich verletzt und verfolgt fühlt. Erwäge doch der junge Lehrer, wie viel er zu thun habe, um aus sich das zu machen, was er dem Kinde, der Familie, dem Staate, der Kirche sein soll! Bedenke er doch, daß die Selbstüberschätzung die Halbbildung kennzeichnet, und daß es insbesondere dem Lehrer übel ansteht, sich mit vermeintlichen Kenntnissen zu brüsten, statt durch tüchtige Leistungen

in der Schule sich die Achtung und Wertschätzung derer zu erwerben, die seiner Berufsarbeit näher stehen. Vergesse der Lehrer nie, daß Demut und Bescheidenheit christliche Gebote und Tugenden sind und es bleiben, auch wenn der Stolze sie Thorheit nennt.

Patriotismus. In der Erziehung des Kindes zum Patriotismus nimmt die Persönlichkeit des Lehrers eine wichtige Stelle ein. Sein belehrendes und mahnendes Wort im vaterländischen Geschichtsunterrichte wird nur dann zum Herzen des Kindes dringen, wenn er selbst mit Ehrfurcht von der Majestät des Landesvaters erfüllt, von loyalem Sinne, von Opferwilligkeit für das Gemeinwohl, voll Liebe zu seiner Muttersprache durchdrungen ist; wenn er treu der heimischen Sitte lebt und Freude hat an allem, was Große und Schönes geschaffen worden ist auf den verschiedenen Gebieten des vater ländischen Lebens. Diese Gesinnung wird sich mit der Kraft des Beispiel der jugendlichen Gemüter bemächtigen und sich der Erweckung wahrer Bürger tugend dienstbar erweisen.

C. Des Lehrers standesmäßiges Verhalten.

Der Lehrer ist in seinem Leben und Wirken auf den Leuchter gestellt: sein Beispiel wird der Gemeinde zum Segen, wenn sie sich daran erbaut, zum Verderben, wenn sie daran Ärgernis nimmt. Des Lehrers Verhalten und Wandel findet eine scharfsichtigere Beurteilung als seine Lehrfähigkeit, weil jene mehr vor das Auge der Öffentlichkeit tritt als diese.

1. Das öffentliche Verhalten des Lehrers insbesondere gegenüber der Schulgemeinde. Der Lehrer ist eingeordnet in ein mehr oder minder bewegtes Volksleben; es wird daher mit Recht gefordert, daß derselbe ein Herz habe für das Volk, dem er angehört, für die Gemeinde, in der er wirken soll. Er wird in dieser gern gesehen und geachtet sein, wenn er selbst gerne in ihr weilt; wenn er mit den Bestimmungsverhältnissen zufrieden ist und berechtigte Forderungen mit Maß und Ruhe vertritt; wenn er aufrichtig an Leid und Freud der Gemeindemitglieder teilnimmt. Dagegen wird ein Lehrer, der schon bei seinem Eintreffen Unzufriedenheit an den Tag legt, der mit Verachtung von den ärmlichen Verhältnissen, dem traurigen Aufenthalte, von der Roheit und Unwissenheit der Bevölkerung spricht, keinen Einfluß in der Gemeinde gewinnen. Der gesunde Sinn des Volkes findet leicht, daß ein Lehrer ihr Mann nicht sei, der vornehm auf andere herabblickt, sich über althergebrachte Sitten hinwegsetzt, sich zum Richter über andere aufwirft, und daß sich von einem Lehrer, der Personen und Verhältnisse einer schonungslosen Kritik unterstellt, der Parteiungen und Zwiespalt stiftet, nicht viel Gutes für die Jugend erwarten lasse.

Ein Lehrer, der seinem Berufe und seiner Familie lebt, hat wenig Zeit übrig zur Beteiligung an öffentlichen Gesellschaften. Jedenfalls ist es vorteilhafter, sich in der Zurückgezogenheit suchen zu lassen, als sich vor- und anderen aufzudrängen. Längerer und öfter wiederkehrender Aufenthalt in Wirtshäusern hat seine Gefahren. Er legt den Ortseinwohnern den Gedanken nahe, daß der Lehrer außer den Schulstunden für die Schule nichts arbeite; es gibt hier Gelegenheit, daß sich ihm Personen zweifelhaften Rufes in ungeziemender Weise nähern, oder daß die bäuerliche Bevölkerung, durch die häufige Anwesenheit

des Lehrers dreist geworden, diesen in ihre Kreise zu ziehen sich bemüht und seine Brüderlichkeit beansprucht. Gleichwohl darf der Lehrer sich nicht so abschließen, daß ihm das Leben in der Gemeinde fremd wird.

Besonders vorsichtig sei der Lehrer in der Wahl seiner Gesellschaft. Wir nehmen unvermerkt von der Gesinnung, Denk- und Handlungsweise, von der Sprache jener Personen etwas an, mit denen wir häufig verkehren. Daher wirkt der Umgang mit guten und gebildeten Menschen erwärmend und erhebend, wogegen der Umgang mit Personen, die an Bildung unter dem Lehrer stehen' eine außerordentliche Wachsamkeit über sich selbst voraussetzt, um nicht in Alltäglichkeit oder bäuerliches Wesen zu versinken. Ängstlich meide der Lehrer den Verkehr mit solchen Personen, deren Charakter zweifelhaft, deren Ruf befleckt ist, oder mit solchen, die Neigung zur Genußsucht oder anderen Ausschreitungen haben. Aus der Wahl des Umganges schließt auch der schlichte Landmann auf die Qualität seines Lehrers nach dem Satze: Gleich und gleich gesellt sich gern.

Da die Schule alle Kinder der ganzen Gemeinde zu religiös-sittlichen Menschen zu bilden hat, dient sie allen und dem Bleibenden. Dadurch steht sie hoch über den Parteien. Es ist daher nicht denkbar, daß ein guter Lehrer zugleich ein heftiger Parteigänger sei, oder daß er sich in Parteiungen mische, die aus der Gemeinde selbst hervorgehen. „Überall wo sich der Lehrer so vergißt, daß er sich mit Leidenschaft in den Kampf politischer Parteiungen stürzt und seine Stellung oder gar die Schule dazu mißbraucht, vor der Gemeinde oder vor der Jugend von Hadersachen zu reden, der setzt sich über kurz oder lang zu seiner Umgebung in eine schiefe Stellung und gräbt seiner gedeihlichen Wirksamkeit ein gewisses Grab." (Kellner, Aphorismen.)

Der Einfluß des elterlichen Hauses begleitet das Wirken der Schule stetig in so bestimmender Weise, daß der Lehrer beständig mit demselben rechnen muß. Die Anforderungen, welche der Lehrer an den häuslichen Fleiß der Schüler stellt, die Beurteilung ihrer Eigenart, welche doch zum Teile ein Ergebnis des Familienlebens ist, die wirksame Begegnung mancher Fehler des Kindes haben die Kenntnis der häuslichen Verhältnisse der Schüler und das Zusammenwirken von Schule und Haus zur Voraussetzung. Der Lehrer wird unbekümmert um die blinde Liebe der Eltern zu ihren Kindern seine begründete pädagogische Überzeugung unbeirrt verfolgen; doch soll er von den Fehlern der Kinder mit Teilnahme und Schonung sprechen; er soll den Eltern mit Wohlwollen und Ruhe begegnen schon um des Beispiels willen, das er den Kindern zu geben hat. Niemals lasse er sich mit den Eltern seiner Schüler in einen Wortwechsel oder ein Gezänke ein, am wenigsten in Gegenwart letzterer; er unternehme aber auch niemals einen Eingriff in die Elternrechte. Dagegen suche er durch die That die Eltern von der Notwendigkeit und Nützlichkeit seines Wirkens zu überzeugen, so daß sie ihm ihre Achtung nicht versagen können. Die Eltern sprechen in Gegenwart der Kinder ihre Gesinnung gegen den Lehrer aus; je größer daher die Achtung ist, in welcher der Lehrer bei den Eltern seiner Schüler steht, desto größer wird auch die Ehrfurcht der Kinder vor dem Lehrer, desto fruchtbarer sein Wirken sein.

2. Das Verhalten des Lehrers seinen Schülern gegenüber. Seinen Schülern sei der Lehrer ein väterlicher Freund. Er trete mit heiterer Miene in ihre Mitte; er walte unter ihnen mit Geisteskraft und Liebe; er erlaube sich in ihrer Gegenwart nichts, was in der Gesellschaft anständiger

Menschen anstößig befunden würde. Besondere Achtsamkeit auf sich gebietet dem Lehrer die Unterweisung der Mädchen. Das Mädchen ist dem Knaben in der Entwicklung voraus und empfindsamer als dieser; weil bei ihm das Wort des Lehrers einen tieferen und nachhaltigeren Eindruck macht, ist es wohl abzuwägen. Seine Natur erfordert eine milde und sanfte Behandlung, welche jedoch nie in ein weichliches und zärtliches Wesen übergehen darf; vielmehr wird der Lehrer durch ehrfurchtgebietenden Ernst dafür sorgen, daß das Mädchen bei aller Munterkeit doch seine natürliche Schüchternheit nicht ablege.

3. Des Lehrers Verhalten gegenüber den Standesgenossen. In seinem Verkehre mit den Amtsgenossen bewahre sich der Lehre ein offenes, freundliches, bescheidenes Auftreten. Wenn seine Besprechungen mit denselben stets sachlich gehalten sind, wenn er dankbar ihre Erfahrungen gegen die seinigen austauscht und sich nicht zum Wortführer aufdrängt, wird er im Kreise seiner Amtsbrüder ein gern gesehener Gast sein.

Von schwerwiegender Bedeutung ist das Verhältnis des Lehrers zu derjenigen unständigen Lehrkraft, welche ihm von schulaufsichtswegen zur Überwachung und Führung anvertraut ist. Der Lehrer übernimmt hiemit ein Amt mit großen Schwierigkeiten aber auch von größter Wichtigkeit. An der Schulführung des ihm vorgesetzten Lehrers macht der Exspektant zunächst die Probe auf die Gültigkeit der pädagogischen Grundsätze, die er im Seminarunterrichte kennen gelernt hat. Arbeitet der vorgesetzte Lehrer nach den Regeln einer gesunden Pädagogik, so ist das dem angehenden Lehrer ein Fingerzeig für die notwendige Übereinstimmung der Theorie mit der Praxis. Hat sich der Lehrer in Mechanismus und Schlendrian verfahren, so liegt nichts näher, als daß der Schulpraktikant den Gedanken faßt, daß man es in der Praxis nicht so genau zu nehmen habe, und damit hat er den ersten Schritt auf einer abschüssigen Bahn gemacht, bei der es gleich einem von dem Berge stürzenden Steine nur dann einen Aufenthalt gibt, wenn ein gewaltiges Hindernis — hier im Eingreifen der Schulbehörden — sich entgegenstellt. Von nicht geringerer Bedeutung ist das gute Beispiel des älteren Lehrers in seinem Verhalten, namentlich in seinem Familienleben. Weiterhin hat der vorgesetzte Lehrer seinem Hilfslehrer in seiner Fortbildung und in seiner Schularbeit durch Rat und That beizustehen, seine Schulführung, die Einhaltung der Unterrichtszeit, des Lehrplanes, die Führung der Zensur- und Versäumnislisten und des Schultagebuches, die Benützung und Korrektur der Schülerhefte, die Handhabung der Ruhe, Ordnung und Reinlichkeit in der Schule, die Einhaltung der Vorschriften bezüglich der Gesundheitspflege ꝛc. zu kontrolieren, ihn in freundschaftlicher und kollegialer Weise auf Mängel aufmerksam zu machen, ihm Mittel und Wege zur Abhilfe zu zeigen, ihm Winke für sein Verhalten zu erteilen. Der ältere Lehrer muß seinen jüngeren Mitarbeiter, wie seinen erwachsenen Sohn behandeln, dessen Glück er will; er wird ihn deshalb in uneigennütziger Weise an sich ziehen und durch seinen Einfluß der gereiften Einsicht allmählich näher zu bringen suchen.

Dagegen hat der Hilfslehrer (Unterlehrer) die wohlgemeinten Ratschläge und Weisungen des ihm vorgesetzten Lehrers dankbar anzunehmen und pflichtmäßig zu vollziehen. Dieses Verhältnis der Unterordnung ist auch im Interesse der Schule geboten; denn es kann einer Schule nicht frommen, wenn die Berufsthätigkeit der an ihr wirkenden Lehrer, die sich so vielfach und auf

die mannigfaltigste Weise berührt, von verschiedenen oder entgegengesetzten Gesichtspunkten ausgeht. Auch auf die Gemeinde wird das gute Einvernehmen des Lehrpersonals unter sich einen guten Eindruck machen, wogegen das Ansehen sinkt, wenn einzelne Glieder desselben sich feindselig gegenüberstehen und sich niedriger Leidenschaft hingeben.

4. **Das Verhalten des Lehrers gegen Vorgesetzte.** Es ist ein Zeichen des wahrhaft gebildeten Lehrers, wenn er den Vertretern der vorgesetzten Schulbehörden mit Hochachtung und Ergebenheit begegnet und ihre Anordnungen pflichtgetreu vollzieht, selbst wenn sie gegen die eigene Ansicht wären. Hat der Lehrer Anstände, Wünsche, Bitten, Beschwerden vorzubringen, thue er es höflich, ruhig und bescheiden. Benützt er hiezu den schriftlichen Weg, beachte er die herkömmlichen und vorschriftsmäßigen Formen mit pünktlicher Genauigkeit. Dabei erwäge er jedes Wort und vergesse nicht, daß das mündliche Wort oft seine wahre Bedeutung durch den Ton der Rede 2c. erhält, während der schriftliche Vortrag lediglich nach seiner nackten begrifflichen Bedeutung gefaßt wird. Ein braver Lehrer hält es für unwürdig, die Gunst seiner Vorgesetzten durch Schmeicheleien und erheuchelte Unterwürfigkeit zu erstreben, sondern lebt der sicheren Hoffnung, daß ihm die Wertschätzung seiner Vorgesetzten nur durch berufstreues Wirken und makellosen Wandel zu teil werden könne. Mit dem Vorstande und den Mitgliedern der Lokalschulbehörde suche der Lehrer in Frieden und Eintracht zu leben, und er nehme in der Schule, im Lehrplane, in der Disziplin 2c. nichts von Belang vor, ohne sich der Zustimmung der vorgesetzten Lokalschulbehörde versichert zu haben.

5. **Des Lehrers häusliches Leben.** Das Volk liebt den Lehrer nicht, der nicht gerne zu hause bleibt, der das Schulhaus zum Tummelplatze roher Vergnügungen macht oder dessen Wohnung ein Bild der Unordnung ist. Dagegen kann die stille musterhafte Häuslichkeit in seinem Privatleben zur Quelle guter Grundsätze in der Gemeinde werden.

1. Im häuslichen Leben tritt aber mehr die Eigenart der Lehrersfrau als die des Lehrers in konkrete Erscheinung. Ob dieselbe Sinn für Ordnung und Reinlichkeit, Umsicht in der Führung des Haushaltes, praktisches Geschick in Erziehung der Kinder hat, zeigt sich auf den ersten Blick in die Wohnräume, ins Familienleben. Neben der Berufswahl gibt es im menschlichen Leben kaum einen folgenschwereren Schritt als die Wahl einer Lebensgefährtin. Es ist daher von größter Bedeutung, daß dieser gewichtige Schritt nicht allzufrühe geschehe. Keinesfalls soll sich der junge Lehrer in eine sog. Bekanntschaft einlassen, insolange er nicht definitiv angestellt ist. Die Unterhaltung eines länger dauernden Liebesverhältnisses entfremdet ihn zum mindesten seinem Berufe. Ist aber die Zeit gekommen, da er sein häusliches Glück begründen kann und will, dann treffe er seine Wahl nach den Grundsätzen christlicher Weisheit. Diese weist darauf hin, daß Tugendhaftigkeit und Gottesfurcht, Sittsamkeit, Bescheidenheit und Sparsamkeit, eine sanfte, freundliche, für alles Edle empfängliche Gemütsart, Gesundheit des Geistes und Leibes Schätze sind, welche da, wo sie fehlen, weder durch eine klingende Mitgift, noch durch reiche Verwandtschaften aufgewogen werden können. Der sich vordrängenden Gefallsucht begegne man mit Mißtrauen; dagegen gibt die Liebe zum stillen, zurückgezogenen häuslichen Leben, die in Sittsamkeit sich suchen läßt, der Hoffnung Raum, daß in das Schulhaus eine Frau komme, welche der Schulgemeinde als

Muster häuslicher Tugend voranleuchten und an der Kindererziehung sich mit Erfolg beteiligen werde.

2. Nicht selten hört man den Tadel, daß die Kinder des Lehrers nicht so gut geartet seien als andere. Wo dieser Tadel begründet ist, kann man die ihm zugrunde liegende betrübende Thatsache erklärlich finden. Die Kinder des Lehrers sehen nämlich, wie der Vater regiert und halten sich deshalb für besser als andere; fremde Kinder, ja selbst Erwachsene geben ihnen gerne nach, und so schwindet der erziehende Druck äußerer Verhältnisse. Auch ist für den Lehrer die Unterweisung der eigenen Kinder nur eine Fortsetzung der täglichen Arbeit, daher ihm nicht selten die Lust fehlt, sich in seinen Freistunden mit seinen Kindern zu beschäftigen. Da aber die Schulgemeinde zu einem Lehrer, dessen Kinder ungezogen sind, kein Vertrauen haben kann, so muß der Lehrer schon deswegen mit allem Eifer sich seiner eigenen Kinder annehmen. Dabei ist es nicht notwendig, daß er ihnen fortgesetzt schulmäßigen Unterricht erteile; in der ungesuchten, zwangslosen Unterhaltung mit den Seinen, beim Lesen eines guten Buches, bei seiner Erholung in der freien Natur, bei Anlage und Ordnung von Sammlungen u. dgl. kann er erziehend auf seine Kinder einwirken, auf daß er seinerzeit an ihnen Freude erlebe.

3. Das häusliche Glück wird nicht wenig gefördert durch Genügsamkeit. Berufsstellung und Einkommen des Lehrers machen es notwendig, daß er mit bescheidenen Ansprüchen an das Leben herantrete und genügsam den Kreis seiner Bedürfnisse einschränke. Er muß als ehrlicher Mann die Kunst üben, mit wenigem auszukommen, und darf deshalb keinen Genuß suchen, der größere Opfer an Zeit und Geld kostet. Selbst unter günstigen Umständen ist der Lehrberuf ein Beruf, welcher Selbstüberwindung und Entsagung fordert. „Der mag sich manchen Wunsch gewähren, der kalt sich selbst und seinem Willen lebt; allein wer andere wohl zu leiten strebt, muß fähig sein, viel zu entbehren.“

Hat der Lehrer in der Wahl seiner Lebensgefährtin einen Mißgriff gemacht, dann versuche er an dieser seine pädagogische Kunst. Eines oder das andere läßt sich ihr wohl noch anbilden. Wenn nicht, dann ist mit Zank und Hader, die im Schulhause unerhörte Dinge sein müssen, auch nichts ausgerichtet; dagegen vermag der Lehrer auch durch sein Unglück gutes Beispiel zu geben, wenn er es mit Manneswürde und sokratischer Geduld erträgt.

Nebenämter und Nebenbeschäftigungen. Der Lehrer soll mit ganzem Herzen seiner Schule angehören und seine volle Zeit und Kraft der Erfüllung seiner Berufspflicht als Lehrer widmen können. Indessen liegen die Verhältnisse so, daß nur wenige Lehrer ihr ganzes Einkommen als Lehrer beziehen. Die historische Entwicklung des Volksschulwesens weist dem Lehrer nicht selten eine Anzahl von Nebenämtern zur teilweisen Aufbringung seiner Besoldung zu; auch ist derselbe häufig veranlaßt, zur Erhöhung seines Einkommens Nebenbeschäftigungen zu suchen. Solche Nebenämter und Nebenbeschäftigungen können der Schule und dem Lehrer zum Nachteile gereichen, anderseits auch wieder beachtenswerte Vorteile bringen. Als unvereinbar mit dem Lehramte müssen alle Nebenämter und Nebenbeschäftigungen bezeichnet werden, welche a) die Standeswürde schädigen, b) die Schule oder die Person des Lehrers benachteiligen, sei es, daß sie in den Schulbetrieb selbst Störungen bringen oder die Zeit für die unerläßliche Vorbereitung auf den Schulunterricht und für die Fortbildung des Lehrers

über Gebühr in Anspruch nehmen; c) ferner solche, welche die zur Erholung des Lehrers bestimmte Zeit absorbieren und so eine frühzeitige Abnützung seiner Kräfte bewirken; d) endlich alle Beschäftigungen, welche den Lehrer in Konflikt mit Gemeindegliedern oder mit der geschäftstreibenden Bevölkerung bringen.

Zulässige Nebenämter und Nebenbeschäftigungen sind insbesondere: 1) der Organisten-, Chorregenten- und Kirchendienst, 2) die Besorgung der Gemeindeschreiberei, 3) die Erteilung von Privatunterricht, 4) die Pflege der Gemüse-, Obst-, Blumen- und Bienenzucht.

1) Die Verbindung des Organisten-, Chor- und Kirchendienstes mit dem Schuldienste ist ein historisch begründetes Verhältnis. Der Chorregentendienst steht mit dem Volkskirchengesange in engster Verbindung. In Besorgung dieser Kirchendienste ist dem Lehrer keineswegs etwas Unwürdiges zugemutet, soferne gewisse Verrichtungen, wie das Aufziehen der Kirchenuhr, das Läuten, die Kirchenreinigung, welche dem Dienstpersonale zugehören, nicht von der Person des Lehrers gefordert werden. Im Gegenteile, der Lehrer wird durch eine würdige und eifrige Verwaltung dieser Nebenämter sein Ansehen in den Augen des christlichen Volkes mehren, und die Besorgung des Organisten- und Chordienstes hat für den Lehrer gewiß geringere Gefahren als die Direktion eines Liederkranzes oder Gesang-Vereins. In solchen Gemeinden jedoch, in welchen zur Schulzeit solenne Gottesdienste zu halten sind, wo also die Besorgung kirchendienstlicher Funktionen einen öfteren Ausfall von Schulstunden oder anderweitige Störungen des Schulunterrichts veranlaßt, sollten die bezeichneten Nebenämter nicht mit dem Schuldienste verbunden sein.

2) Die Besorgung der Gemeindeschreiberei wird nur dann eine wahrhaft nützliche Beschäftigung, wenn sie der Lehrer weniger als Einnahmsquelle wie als Mittel betrachtet, der Schulgemeinde nützlich zu werden und dadurch sein Ansehen bei dieser und den vorgesetzten Behörden zu erhöhen.

3) Die Erteilung von Privatunterricht ist für den Lehrer ein naturgemäßes, fruchtbares Feld außeramtlicher Thätigkeit. Nützlich erweist sich dieser Unterricht für solche Schüler, welche besonderer Nachhilfe bedürfen, entweder weil sie zurückgeblieben sind oder in eine höhere Lehranstalt eintreten wollen. Da jedoch Schüler und Lehrer nach dem Schulunterrichte der Erholung bedürfen, darf Privatunterricht nicht im unmittelbaren Anschlusse an den Schulunterricht und nicht in der Mittagspause erteilt werden. Auch darf der Lehrer Privatunterrichtsstunden nicht in solcher Zahl übernehmen, daß hiedurch die Vor- und Nacharbeiten für die Schule, seine Fortbildung oder seine Gesundheit geschädigt werden.

In der eigenen Bewirtschaftung der mit dem Schuldienste verbundenen Dienstgründe kann etwas Anstößiges nicht gefunden werden, wenn der Lehrer die rein knechtlichen Arbeiten, welche ihn mit dem Bauern auf gleiche Linie stellen, nicht selbst verrichtet. Wesentlich anders steht die Sache mit dem Betriebe der Obstbaum-, Gemüse-, Blumen-, Bienenzucht 2c., welche an sich schon feinere Beschäftigungen als der eigentliche Feldbau sind. Die Arbeit im Garten gestattet dem Lehrer eine durchgreifende Bewegung in freier Luft, sie trägt zur Erhaltung seiner Gesundheit und Lebensfrische bei und die Ergebnisse dieser zugleich vorbildlichen Thätigkeit lassen sich größtenteils auch als schätzbare Materialien im Unterrichte verwerten.

Man hat die Schule oft mit einem Garten, den Lehrer mit einem Gärtner verglichen: so sei denn der Lehrer auch als Gärtner Lehrer und sein Garten eine Schule.

Die Selbsterziehung des Lehrers.

Einmal für allemal gilt das wahre Sprüchlein der Alten:
wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke! So bleibt es.
(Goethe, Hermann und Dorothea.)

„Die Arbeit setzt den Menschen in den Vollgenuß seiner Würde."
(Kathol. Lehrerkalender 1886.)

Nach den bisherigen Darlegungen ist die Volksschule eine Erziehungsschule. Der Begriff der Erziehung schließt die planmäßige Einwirkung Mündiger auf Unmündige zum Zwecke ihrer Vervollkommnung in sich. Der Lehrer muß demnach selbst wahrhaft mündig sein, wenn er Erzieher sein soll. Diese Mündigkeit besteht in der Reife des Geistes und in der Charakterstärke. Diese Reife kommt nicht vor Jahren und wird nur denen zuteil, die sie mit Eifer erstreben.

Daher ist I. **die Fortbildung für den Lehrer eine nie endende Lebensaufgabe.** Die Notwendigkeit der Fortbildung liegt schon in der engeren Berufsaufgabe des Lehrers; denn die zur Ausübung des Volksschulamtes erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sind keineswegs so fest bestimmt, daß sie nicht der Veränderung unterlägen. Die fortschreitende Erweiterung der menschlichen Erkenntnis und das Bedürfnis des praktischen Lebens berühren auch den Wirkungskreis der Schule, und bedingen eine Mehrung, Ergänzung und Berichtigung der Lehrstoffe, wie die Geschichte des Volksschulwesens nachweist. Will der Lehrer nicht hinter den Forderungen der Welt zurückbleiben, dann muß er das Auge für neue geistige Errungenschaften, wenigstens insoweit sie die Volksschule angehen, offen halten. Aber auch das Volksschulwesen selbst ist in stetiger Entwicklung begriffen. Die Auswahl und Verwendung des Lehrinhalts ist noch lange nicht abgeschlossen, und mancher, der in der Praxis längst als wahr anerkannten und angewandten Grundsätze harrt noch der psychologischen Begründung. Der Lehrer ist berufen, durch eigene Beobachtung und eigenes Nachdenken den Gründen für sein Handeln nachzuspüren und das Neue, das andere gefunden haben, dem bewährten Alten nach sorgfältiger Prüfung und Sichtung anzufügen. Indem der Lehrer das thut, erfährt er geistig eine beständige Neuerung. Diese Selbsterneuerung ist der Seele so notwendig, wie dem Körper der Stoffwechsel. Sie verleiht dem Lehrer eine Fülle von Leben, Frische und Kraft, welche notwendig ist, um den vorwärts treibenden Kräften der Jugend gerecht zu werden. Diese Selbsterneuerung gibt den Worten des Lehrers jene Eindringlichkeit, welche Sinn und Gemüt des Kindes ergreift und ihm das geistige Übergewicht des inwendigen Menschen fühlen läßt. Das ernste Streben nach geistiger Vervollkommnung gewinnt dem Berufe stets neue Seiten und neues Interesse ab; so wird dasselbe zum unversiegbaren Quell edler Begeisterung für den Beruf und eine mächtige Schutzmauer gegen den handwerksmäßigen Betrieb des Unterrichts. Unablässiges Streben in der Selbstvervollkommnung schafft jene ehrwürdigen Gestalten im Lehramte, die, wenngleich der Schnee des Alters ihr greises Haupt deckt, ob ihrer jugendlich frischen Geisteskraft uns Bewunderung ab-

nötigen. Anders bei jenem Lehrer, der, sich selbst genügend, mit dem einmal Erworbenen wirtschaften will. Er gleicht dem Kleinkapitalisten, der vom Kapitale zehrt, bis er bankerott ist. Welcher Lehrer hätte nicht schon erfahren, wie rasch man vergißt, wenn man sich mit einem Wissensgebiete längere Zeit nicht beschäftigt? So wird der Lehrer, der nicht beharrlich nach Fortbildung strebt, selbst seinen geistigen Besitz nicht unverkürzt bewahren und die geistige Spannkraft verlieren. Unsicherheit im Lehrstoffe, Unsicherheit und Fehler in der Lehrweise, Unsicherheit in den Anordnungen, welche das Schulleben regeln sollen, Teilnahmslosigkeit der Schüler, Ungeduld in Behandlung derselben, Unzufriedenheit mit dem Berufe, kurz eine wenn auch langsame, aber sicher eintretende Berufsunfähigkeit ist die traurige Folge geistiger Stagnation im Lehrerleben. — Die Fortbildung des Lehrers in intellektueller Richtung allein kann nicht genügen; wenn ein Lehrer nicht durch sein Beispiel lehren kann, fehlt seinem Wirken die Wahrhaftigkeit und dem Kinde das Zutrauen. Die Schüler entdecken leicht die Differenz zwischen des Lehrers Wort und Handlungen und kehren sich ab von einem Manne, der andere lehren will, ohne die Anwendung seiner Lehren auf sich selbst gemacht zu haben. Die Fortbildung muß daher auch auf die sittliche Persönlichkeit des Lehrers sich erstrecken, d. i. zur Selbsterziehung werden.

Hiebei darf sich der Lehrer nicht das leicht und schnell zu Erreichende zum Ziele nehmen; denn wer zufrieden ist, wenn er über die Mangelhaftigkeit hinausragt, der wird es nicht über die Mittelmäßigkeit bringen. Den Trefflichsten muß man es zuvorthun wollen. Der Lehrer nehme sich die Heroen der Geschichte der Pädagogik zum Muster und suche ihnen nachzustreben. Ein solches Ideal vor Augen, wird er sich selbst angestrengt in Zucht nehmen und sich immer mehr zur Erziehung anderer befähigen.

II. **Art und Weise der Fortbildung.** Es gibt Lehrer, welchen Fortbildungseifer nicht abgesprochen werden kann. Aber sie betreiben vielerlei neben einander und zersplittern dadurch Zeit und Kraft; sie studieren solche Fächer, welche nicht in die Berufsaufgabe hineinführen, sondern hievon abziehen, oder sie obliegen einem Lieblingsfache mit Leidenschaft und vernachlässigen dadurch ihre Schule. So kann die Fortbildung auf falsche Bahnen leiten und zur Gewissenlosigkeit führen.

Auf das eindringlichste muß hier vor einer Gefahr gewarnt werden, welche die Pflege der Musik in sich birgt. Es kann nicht davon die Rede sein, die Musik von dem Programme der Lehrerbildungsanstalten abzusetzen oder dieselbe auch nur zu vernachlässigen; denn die Musik ist an sich eine edle, gemütbildende Beschäftigung, und musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten können mit Nutzen in der Schule und zur Erbauung der Gemeinde in der Kirche verwertet werden. Anderseits aber wird der Lehrer, wenn er halbwegs Musiker ist, bei öffentlichen Unterhaltungen und Vergnügungen gesucht und der augenblicklich gespendete Beifall hat für ihn, namentlich für den jüngeren Lehrer, soviel Bestechendes und Verlockendes, daß große sittliche Entschlossenheit dazu gehört, um sich der Versuchungen zu erwehren, welche immer tiefer in den Strudel weltlicher Vergnügungen hineinziehen und schließlich den moralischen, gesundheitlichen und finanziellen Ruin der Existenz herbeiführen. Wie viele junge Lehrer sind schon an falscher Anwendung ihrer Musikkenntnis zugrunde gegangen!

Besonderer Pflege bedarf die Fortbildung im Zeichnen. Die Zeichenkunst ist unter den Lehrern viel weniger verbreitet und gepflegt als die Musik. Die Übung des Zeichnens bildet den Geschmack; es befähigt mehr und mehr zur Erteilung eines anschaulichen Unterrichts; es kann selbst pecuniäre Vorteile bieten, und sei es nur, daß der Lehrer durch Herstellung von Karten, Plänen, Pflanzen und Tierskizzen 2c. der Schule Ausgaben erspare.

III. **Mittel der Fortbildung sind**: 1) die tägliche Vorbereitung für die Schule, 2) Studium und Lektüre, 3) die Lehrer-Konferenzen.

Ad **1**. Das erste und nächste, worauf der junge Lehrer seine ganze Kraft zu richten hat, ist die Schule. In der Arbeit für die Schule wird er dieser und sich selbst nützen. Es ist ein hochwichtiger Moment, wenn er das erstemal vor die Kleinen tritt; er wage dies nur nach eingehender und sorgfältiger Vorbereitung. Und in der Folge sei ihm die tägliche Vorbereitung ein Gebot der Pflicht. Wenn der Lehrer auch die für seinen Beruf erforderlichen Kenntnisse besäße, so ist damit doch keine Gewähr für das Gelingen seiner Arbeit gegeben; denn die Einführung des Kindes in bestimmte Willenskreise setzt methodisches Geschick voraus, welches nur durch Übung zu erlangen ist, und die Art und Weise, wie den Kindern beizukommen, die Art und Weise, wie die Aufgaben der Erziehung zu lösen sind, macht fortgesetztes Nachdenken und Prüfen notwendig. Von den Maßnahmen der täglichen Vorbereitung verdienen folgende der besonderen Beachtung.

1) Zunächst vergegenwärtige sich der Lehrer die Aufgaben, die ihm durch die Pflicht treuer Berufserfüllung gestellt sind. Er wird sich also vorstellen, was er jeden Tag hinsichtlich des Unterrichts, der Schulzucht, der Schulordnung, der Schulgesundheitspflege, in Befolgung der bestehenden Verordnungen und der pädagogischen Grundsätze zu leisten habe und wie er denselben unter den Verhältnissen seiner Schule gerecht zu werden vermöge.

2. Hinsichtlich des Unterrichts ist vor allem a) ein fester Plan notwendig, welcher die vom allgemeinen, schulaufsichtlich genehmigten Lehrplane (S. Seite 19) vorgeschriebenen Lehrstoffe auf die einzelnen Monate verteilt (S. Seite 20). Auf Grundlage dieses Verteilungsplanes lege der Lehrer sein Tagebuch oder Lektionsmanuale an. Ein solches sollte jeder Lehrer führen, selbst wenn es nicht vorgeschrieben wäre, weil es ein Rechenschaftsbericht für sein Gewissen ist. b) Dabei ist vorausgesetzt, daß der Lehrer in seiner Vorbildung zum Berufe die für die Volksschule vorgeschriebenen Lehrstoffe sich angeeignet hat, so daß er dieselben bei Anlegung des Verteilungsplanes überschauen kann. Etwaige kleinere Lücken sind bei der täglichen Vorbereitung auszufüllen. Bei dem, was man andere lehren soll, ist völlige Sicherheit notwendig, um die Zweifel, welche das Kind laut oder im Stillen erheben könnte, sofort zu lösen. Der Lehrer muß sich daher in seinen Vorbereitungen ins Detail der treffenden Lehrstoffe vertiefen. c) Weiterhin muß derselbe über die Beziehungen nachdenken, welche die zu lehrenden Unterrichtsstoffe zu anderen Gegenständen haben und Anknüpfungspunkte an früher Gelehrtes suchen. d) Er stelle sich den Standpunkt der einzelnen Klassen und der einzelnen Kinder vor und überlege sich, wie er die Lehrstoffe an dieselben heranbringe, welche Lehrform er im einzelnen zweckmäßig anwende, wie das Verständnis des Gelehrten zu prüfen, wie das Mitgeteilte zu üben, was bei der Übung im Unterrichte

abgemacht, was der Selbstbeschäftigung mit Recht zugewiesen werden könne u. s. w. Die Erfahrungen, welche der Lehrer beim Unterrichte macht, trage er, soferne sie von Bedeutung sind, in ein Buch ein.

Ad **2.** Studium und Lektüre. Die Gefahr, in die Alltäglichkeit zu versinken, besteht insbesondere für jene Lehrer, welche inmitten einer bäuerlichen Bevölkerung auf dem Lande leben. In ihrer Isoliertheit, bei dem Mangel anregenden Verkehrs ist eine kleine, ausgewählte Bibliothek ein wahrer Schatz. Sie vermag ihm den Verkehr mit gebildeten Personen einigermaßen zu ersetzen und zu einer Quelle reicher Belehrung und Anregung zu werden. „In der That sind Bücher eine vortreffliche Gesellschaft: man kann sie zurückweisen, wenn man will; man kann bei ihr verweilen, wenn man will, und ihr sogar widersprechen, ohne zu beleidigen.“ (Kellner, Aphorismen.) Es kommt nicht darauf an, daß der Lehrer eine voluminöse Bibliothek besitze, noch ist es notwendig, daß er durch unbedachtsame Bücherbestellungen seinen finanziellen Ruin herbeiführe. Eine kleine Bibliothek mit sorgfältiger Wahl der einzelnen Werke kann bei richtiger Benützung dem Zwecke der Fortbildung vollständig genügen. Man fürchtet den Mann eines Buches. — Für das Studium selbst gibt Diesterweg folgende Ratschläge: 1. Studiere insbesondere allgemein pädagogische, didaktische, methodische, logische, psychologische Werke, durch welche der Lehrer im allgemeinen zu höherer Entwicklung heranreift. — 2. Halte dich an die Hauptschriften eines jeden Lehrfaches, suche also die Belehrung nicht zunächst in Zeitschriften. — 3. Zu derselben Zeit studiere nur ein Fach! Das Vielerlei neben einander zerstreut; dagegen erstarkt der Geist. wenn seine Kraft auf einen Punkt sich richtet. — Suche beim Studieren eines Buches alle einzelnen Teile, alle einzelnen Sätze, ja alle einzelnen Begriffe vollständig zu erfassen, und gehe erst dann, wenn dieses gelungen ist, oder wenn du vergebens das rechte Verständnis gesucht hast, weiter; merke an, was dir etwa dunkel geblieben sein sollte; richte beim Fortgange deine Aufmerksamkeit besonders auf die dunklen Stellen; dringe demnächst, wenn die einzelnen Teile gehörig erfaßt sind, in den Zusammenhang des Ganzen ein und suche die Übersicht desselben zu gewinnen! — 5. Zu den Hauptschriften, den inhaltreichen, wichtigen Schriften kehre öfters von neuem zurück! Dies verhilft nicht nur zu größerer Klarheit, zur Auffindung jener Gedanken, die beim erstmaligen Lesen unbeachtet blieben, sondern auch zu der aneifernden Wahrnehmung, daß man inzwischen Fortschritte gemacht hat. — 6. Schriften, mit denen du dich nicht bleibend beschäftigst, lies mit der Feder in der Hand und mache dir Auszüge! Dadurch schützt man sich vor gedankenlosem, verflachendem Lesen und sammelt sich einen Schatz trefflicher Gedanken.

Ad **3.** Ein weiteres Mittel zur Erhebung im Lehrberufe ist der Verkehr mit pflichteifrigen, für ihr Amt begeisterten Standesgenossen. Es ist daher, wo nicht ohnedies das Fortbildungswesen schulaufsichtlich geregelt ist, notwendig, daß die Lehrer eines kleinen Bezirks periodisch sich zu einer Konferenz versammeln, um neue Anregungen für ihr Berufsleben zu empfangen. Der lebendige Verkehr mit Amtsbrüdern zu gegenseitigem Gedankenaustausche kann zu einer Quelle des Segens für die Schule werden.

Hiezu ist vor allem notwendig, daß der Konferenzleiter ein erfahrener, durch pädagogische Bildung, durch Einsicht und Charakter ausgezeichneter Mann

sei, der nicht von oben herab diktiert, sondern, frei von persönlichem Interesse, seine Aufgabe als treuer Freund und Berater in der Förderung der guten Sache sucht.

Diese Konferenzen haben den Zweck, richtige Erfahrungen und bessere Anschauungen über die Volkspädagogik und die einzelnen Zweige derselben einem größeren Kreise und den jüngeren Lehrern zugänglich zu machen, und die Berufstreue aller, die an ihnen teilnehmen, anzuregen und wach zu erhalten.

Es werden hier mit Nutzen besprochen: Thesen aus der Psychologie und Erziehungslehre, wobei jedoch nicht auf rein theoretische Erörterungen, sondern auf die Beziehung des Gegenstandes zur Schule und zum Leben Nachdruck zu legen ist; Themen über das Verhältnis der Schule zu den übrigen Erziehungsfaktoren; Fragen aus der Schulhygiene und Schuldisziplin; die Behandlung eines Unterrichtsgegenstandes nach seiner Entwicklung, seinem Lehrstoffe, seiner Lehrform und seinen Hilfsmitteln; Lebensbilder berühmter Pädagogen, Schulverordnungen u. a. Weiterhin kann die Besprechung neuer Bücher, die Mitteilung der Lesefrüchte Gegenstand eines Konferenzvortrages werden.

Die Erörterung politischer Fragen und Angelegenheiten muß von den Fortbildungskonferenzen schon um deswillen prinzipiell ausgeschlossen werden, weil hiedurch leicht die persönliche Überzeugung einzelner verletzt und der Erisapfel in die Versammlung geworfen würde.

Bei der Auswahl der Thesen, bei der Vorbereitung der mündlichen Vorträge, bei Bearbeitung der schriftlichen Konferenzaufsätze kommt es nicht so fast darauf an, neue Gedanken an den Tag zu fördern, als das, was als wahr und gut anerkannt ist, immer und immer wieder zu sagen, auf daß es frisch und lebendig im Gedächtnisse bleibe, in immer weitere Kreise dringe, insbesondere in die der jüngeren Lehrerschaft, und daß es praktisch bethätigt werde. Es ist deshalb jedem, der eine Konferenzthese zu bearbeiten hat, anzuraten, sich nicht allein auf sein eigenes Wissen zu stützen, sondern durch gründliches Studium der einschlägigen Literatur fremde Gedanken sich anzueignen und diese geschickt zu verwerten. Man verfahre in der Vorbereitung der Aufgabe etwa folgendermaßen: Man denke über den Gegenstand nach und notiere die aufgefundenen Gedanken; dann lese, studiere man Bücher, die denselben oder einen verwandten Gegenstand behandeln und notiere die neugefundenen Gedanken gleichfalls; Kernstellen schreibe man wörtlich nieder, um sie als Zeugnisse der Autoren zu verwerten. Ist auf diese Weise Material gesammelt worden, wird es gesichtet und disponiert, worauf man an die Ausarbeitung des Aufsatzes geht. Dieser soll bei der Konferenz nicht etwa vorgelesen, sondern frei vorgetragen werden. Wer vorliest, statt vorträgt, gesteht, daß er sich der Sache nicht vollständig bemächtigt habe und verzichtet darauf, die Zuhörer für die von ihm vertretene Sache zu gewinnen. Nur was vom Herzen kommt, geht zum Herzen. Junge Lehrer dürfen sich bei den Konferenzen die Gelegenheit zur Übung im freien Vortrage nicht entgehen lassen. Schwer ist nur der erste freie Vortrag, weil hier die Befangenheit zu überwinden ist. Jedoch lerne man sein Elaborat nicht wörtlich, sondern nach dem Inhalte und präge sich insbesondere die Hauptpunkte und ihre Reihenfolge fest ein.

Einen wesentlichen Bestandteil der Konferenzverhandlungen bilden Unterrichtsproben oder Musterlektionen, welche von einem Mitgliede der Versammlung

mit Schulkindern durchgeführt werden. Der Lehrprobe selbst sollte ein Vortrag vorausgehen, in welchem die in der Unterrichtsprobe zur Geltung kommenden pädagogischen oder methodischen Grundsätze, die psychologischen Grundlagen des eingehaltenen Verfahrens dargelegt werden. Die teilnehmende Beobachtung eines bewährten Lehrers bei einem Unterrichte, auf den er sich gewiß mit Fleiß vorbereitet hat, kann sehr lehrreich werden, indem sie dem beobachtenden Lehrer neue Gesichtspunkte und Wege für seine Unterrichtsweise eröffnet. Und selbst die bei der Lehrprobe zu tage tretenden Fehler und Mängel sind belehrend, indem sie zeigen, wie nicht unterrichtet werden soll. Damit namentlich dem jüngeren Lehrpersonale weder das Gute, noch das Unrichtige oder Mangelhafte an der Sache verborgen bleibe, soll die Arbeit in einem Colloquium einer rein sachlichen Besprechung unterstellt, aber kleinliche und persönliche Empfindlichkeit, welche den großen Wert solcher Arbeit beeinträchtigen könnte, ferne gehalten werden. Zu diesem Zwecke ist wohl selbstverständlich, daß die unständigen Lehrer nicht Rezensenten, sondern Zuhörer seien.

Da es nicht jedem Lehrer möglich ist, sich aus eigenen Mitteln mit der pädagogischen Literatur in Verbindung zu halten, so ist die Beschaffung und Unterhaltung einer gemeinschaftlichen Bibliothek, zu welcher der einzelne alljährlich einen angemessenen Beitrag leistet, eine Angelegenheit der Bezirkslehrervereine, welche wegen ihrer Wichtigkeit jegliche Unterstützung verdient.

Die Konferenzen sollen auch lebendige Beziehungen zwischen den Lehrern und Konferenzleitern bezw. den Schulaufsichtsorganen unterhalten, das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und der Standesehre heben und den Gedanken pflegen, daß jeder einzelne in seinem und in kleinem Kreise seine Schuldigkeit thun muß, wenn die Schule ihre Kulturmission erfüllen soll.

Hilfsmittel.

Nachstehend sind einzelne Werke benannt, welche sich zur Fortbildung und zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken eignen.

Rolfus und **Pfister**, Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien. 4 Bände à 7 M. Mainz, Kupferberg.

K. A. Schmid, Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrter. 11 Bände à ca. 11 M. Gotha, Rudolf Besser.

Alleker, Volksschule. 8 M. Freiburg, Herder.

Bock, Der Volksschulunterricht, Methodische Anweisung zur Einrichtung, Erteilung und Leitung des Unterrichts in der Volksschule. 6 M. Breslau, Hirt. Katholische Ausgabe von Seminardirektor Bürgel. Ebenda.

J. B. Hergenröther, Erziehungslehre im Geiste des Christentums. Sulzbach, Seidel 1830. 1,80 M. (Antiquarisch.)

Kellner, Volksschulkunde, ein theoretisch-praktischer Wegweiser für kathol. Lehrer 2c. Essen, Bädeker. 3,60 M.

Kellner, Die Pädagogik der Volksschule und des Hauses in Aphorismen. Essen, Bädeker. 1,80 M.

Kehr, Die Praxis der Volksschule. Gotha, Thienemann. 4,40 M.

Kehrein—Dr. **Keller,** Handbuch der Erziehung und des Unterrichts. Paderborn, Schöningh. 3 M.

V. E. Milde, Allgemeine Erziehungskunde. Wien, Graeser. 3,20 M.

A. K. Ohler, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 7 M. Mainz, Kirchheim.

Schwarz und **Curtmann,** 1) Lehrbuch der Erziehung und 2) des Unterrichts, neu bearbeitet von Freienfehner, prot. Pfarrer. Leipzig und Heidelberg, Winter. Zus. 10 M.

Rüegg, Lehrbuch der Psychologie. Bern, Dalp. 3,20 M.

Derselbe, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung, ein Handbuch für Lehrer. Ebenda. 4 M.

J. M. Sailer, Über Erziehung für Erzieher. München, Lentner.

Stöckl, Lehrbuch der Pädagogik. Mainz, Kirchheim. 5,25 M.

Rein, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. I—VIII. Schuljahr. 22,50 M. Dresden, Bleyl und Kämmerer.

Reinstein, Die Frage im Unterricht. Leipzig, Leuckart. 1,50 M.

Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Braumüller. 4 M.

Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Leipzig, Frohberg. 2 M.

Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. (3 Teile: Erziehungslehre, Unterrichtslehre, Geschichte der Pädagogik. 9,50 M. Tauberbischofsheim, Lang.

Ziller, Allgemeine Pädagogik. 6 M. Leipzig, Matthes.

Derselbe, Grundlegung. 8 M. Leipzig, Veit und. Comp.

Derselbe, Regierung der Kinder. 2,40 M. Leipzig, Teubner.

Mich, Grundriß: 1) der Seelenlehre, 2) der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3) der Logik. Wien und Troppau. Buchholz und Diebel. Zus. 4,60 M.

Kehr, Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts. Gotha, Thienemann. 4 Bände zus. 24 M.

Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Essen, Bädeker. 3 Bände, zus. 9 M.

Kellner, Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Freiburg, Herder. 2 M.

Kehrein-Kayser, Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Paderborn, Schöningh. 2,50 M.

Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Mainz, Kirchheim. 8,40 M.

Königbauer, Geschichte der Pädagogik. Amberg, Habbel. 1,60 M.

Böhm, Die Disziplin in der Volksschule. 2,25 M. Nördlingen, Beck.

Erismann, Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände. München, Rieger. 3 M.

J. A. Englmann, Handbuch des bayerischen Volksschulrechts. München, Lindauer. 5,40 M.

J. Königbauer, Schemata und Lehrproben. 2 Teile. Bamberg, Buchner. 6 *M*.

Derselbe, Grundzüge der Psychologie und Logik. Regensburg, Habbel. 2 *M*.

H. Baumgartner, Leitfaden der Seelenlehre und Psychologie. gr. 8⁰ VIII und 96 Seiten. Freiburg i. B., Herder. 1 *M*.

Jungmann, Das Gemüt und das Gefühlsvermögen der neuen Psychologie. 219 Seiten. Freiburg i. B., Herder. 3,20 *M*.

Kunz, Bibliothek der katholischen Pädagogik. Freiburg i. B., Herder.

Dr. **Bernh. Schulz**, Dr. **J. Gansen**, Dr. **A. Keller**, Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Paderborn, Schöningh.

Dr. **L. Kellner**, Lebensblätter. 8⁰ XI und 618 Seiten. Freiburg i. B., Herder. 4 *M*.

Fr. Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. 486 Seiten. Gera. Theodor Hofmann. 4 *M*.

Weitere empfehlenswerte Werke sind bei der Methodik der einzelnen Lehrfächer verzeichnet.

Zweiter Teil.

Specielle Unterrichtslehre.

Die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Erstes Hauptstück.

Der Religionsunterricht.*)

A. Der Religionsunterricht im allgemeinen.

1. Methodisch geschichtlicher Abriß.

In den Worten des göttlichen Heilandes: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!“ liegt die Aufforderung, das göttliche Lehramt auch auf die Kinderwelt auszudehnen. Diese Forderung hat schon in der ersten christlichen Zeit ihre Erfüllung gefunden; denn der Apostel legt der christlichen Gemeinde ans Herz, die Kinder in der Lehre und Zucht des Herrn zu erziehen. Mußten die Apostel und ihre Nachfolger sich in der ersten christlichen Zeit notwendig zunächst an die Erwachsenen wenden, so blieben doch die Kinder nicht unberücksichtigt, wenigstens ist bekannt, daß unter den Katechumenen auch siebenjährige Kinder sich befanden. Den Katechumenen wurde eine besondere, sorgfältige Vorbereitung zum Empfange der heiligen Taufe zu teil durch Unterricht und Zucht. Ersterer bestand in Vorträgen (Katechesen) über die Falschheit des Heiden-, bezw. Judentums und über die Lehren des Christentums, letztere in strenger Prüfung, Beaufsichtigung, Bußübung und Bußstrafe.

In der ersten christlichen Zeit war die heilige Geschichte des alten und neuen

*) Trotz vielfacher Bemühungen ist es dem Verfasser nicht gelungen, einen katholischen geistlichen Fachmann zur Bearbeitung des Religionsunterrichtes für vorliegende Methodik zu gewinnen. Da aber der Lehrer am Religionsunterrichte sich zu beteiligen, bezw. denselben in Stellvertretung des Katecheten zu übernehmen hat, so war es dem Verfasser Gewissenssache, dem vorliegenden Buche in seinem wichtigsten Teile selbst jene Vollständigkeit zu geben, die für ein ausreichendes Handbuch der Methodik des Volksschulunterrichts unerläßlich ist. Hiebei sind aber nur solche Werke benützt worden, welche entweder von den geistlichen Oberen gutgeheißen sind, oder doch die Schriften solcher Autoren, deren Glaubenstreue und pädagogische Befähigung unzweifelhaft feststeht. An solchen Werken sind besonders zu verzeichnen die bezüglichen Schriften von: Benda, Bürger, Damroth, Hirscher, Alleker, Ohler, Kehrein-Keller, Schmitt, Stöckl, Mey, Schuster, Barthel, Wanjura, Dursch, Kellner, Knecht, Overberg, Sailer, Hergenröther, Rolfus und Pfister u. a. Auch einschlägige Hirtenbriefe der geistlichen Oberen haben die gebührende Berücksichtigung gefunden. Übrigens hat der Verfasser diese Abhandlung einem geistlichen Schulmanne von langjähriger Praxis zur Revision vorgelegt; sie ist sohin auch von pädagogisch kompetenter Seite geprüft.

Testamentes Gegenstand der religiösen Unterweisung. Die Entwicklung der Glaubens- und Sittenlehre schloß sich an den geschichtlichen Unterricht an. Das Muster für diese Art des Unterrichts in den Heilswahrheiten gibt uns der hl. Augustinus in seiner Schrift: „Von der Unterweisung der Unwissenden in der Religion." In dieser Schrift ist gesagt: Die biblische Geschichte sei vollständig, aber summarisch; der Katechet hebe die Hauptereignisse hervor, verweile bei denselben länger und führe das Betrachtungs- und Bewunderungswürdige dem Zuhörer zu Gemüte.

Die Form des Religionsunterrichts war der Vortrag, welcher, dem geistigen Standpunkte der Zuhörer angepaßt, durch Fragen, Rückblicke, Nutzanwendungen unterbrochen, belebt und begründet wurde. Später trat für den Unterricht der Unmündigen an die Stelle des Vortrags das Zwiegespräch; auch der Lehrstoff wurde verringert, da für Kinder, die im Christentume erzogen wurden, die Bekämpfung heidnischer oder jüdischer Vorurteile überflüssig war, sohin der Unterricht sich ausschließlich auf die Lehre von der christlichen Wahrheit beschränken konnte.

2. Das Mittelalter wich vom Lehrverfahren des hl. Augustinus ab und näherte sich mehr der Katechetik des hl. Cyrillus, welche den religiösen Lehrstoff um die 12 Artikel des Glaubensbekenntnisses gruppierte. Die hl. Geschichte wurde zwar in stete Beziehung zu dem vorgetragenen religiösen Lehrstoffe gebracht; aber sie war nicht mehr der Ausgangspunkt und die wesentliche Grundlage der christlichen Unterweisung. Dagegen sind diesem Zeitalter bildliche Darstellungen aus der Heilsgeschichte eigentümlich. Die christliche Kunst schmückte Wände und Fenster der Kirchen und Kapellen, kirchliche Geräte und Gebrauchsgegenstände mit Bildwerken, deren Mittelpunkt der Weltheiland war. Und diese Darstellungen waren nicht bloß Gegenstand der Verehrung und Erbauung, sondern auch der Belehrung und Unterweisung. „Was die Schrift jenen bietet, die lesen können, das bietet ein Gemälde den Gläubigen, die nicht lesen können. Es stellt diesen ein nachahmungswürdiges Beispiel vor Augen und lehrt sie ohne Buchstaben lesen." (Gregor d. G.) Auch hatte das Mittelalter schon literarische Behelfe. Bücher allgemein religiösen und katechetischen Inhalts, Gebet- und Erbauungsbücher, welche namentlich in den Klöstern geschrieben und daselbst auch nach Erfindung der Buchdruckerkunst noch durch Schreiben vervielfältigt wurden. Eine hervorragende Stelle unter diesen Schriften nahm die Armenbibel ein, welche 40 und mehr Doppelbilder aus dem alten und neuen Testamente mit erklärenden Reimsprüchen enthielt.

3. Mit der Glaubensspaltung im 16. Jahrhundert trat auch in der religiösen Unterweisung eine Änderung ein. Auf dem Konzil von Trient wurde verordnet, daß die Priester an Sonn- und Feiertagen das Evangelium zu erklären und die Kinder in den Religionswahrheiten unterrichten sollten; auch wurde die Abfassung eines Katechismus beschlossen. In der Folge entstand eine sehr reiche Katechismusliteratur. Die meisten Katechismen, obenan der Katechismus des Canisius, waren darauf berechnet, der neuen Lehre einen Damm entgegenzusetzen, die Neuerungen zu widerlegen, die bisherige Lehre zu verteidigen. Hiedurch war ein Hervortreten der polemisch-dogmatischen Seite, ein Zurücktreten des ethisch-historischen Moments im Religionsunterrichte bedingt. Die Geschichte des göttlichen Reiches auf Erden fand katholischerseits in der Christenlehre kaum mehr die ihr gebührende Würdigung. Als aber die religiösen Verhältnisse geordnet und größere Ruhe im konfessionellen Leben eingetreten

war, wiesen bedeutende Männer, unter ihnen Overberg und Hirscher, auf diesen Mangel hin und suchten die hl. Geschichte wieder in ihr Recht zu setzen, „damit den Kindern statt anschaulicher Wahrheiten, die das Herz und Gemüt ergreifen, nicht abstrakte Sätze geboten würden, deren mechanisches Auswendiglernen den Glauben gefährdet, weil es Verstand und Vernunft nicht erleuchtet." Ein großer Fortschritt in der Methodik des biblischen Unterrichts wurde gemacht, als man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts Auszüge aus der hl. Schrift — biblische Geschichten — verabfaßte und diese den Kindern in die Hand gab. Die Literatur der biblischen Geschichte ist nicht minder reich als die der Katechismen; zu den bekanntesten biblischen Geschichten gehören die von Overberg, Ch. Schmid und Schuster.

2. Aufgabe des Religionsunterrichts in der Volksschule. Die Wichtigkeit und Schwierigkeit desselben. Mittel zur Erreichung des Ziels.

Der Heiland fordert von den Seinigen, daß sie glauben und nach dem Glauben leben sollen. Hiernach ist das Ziel der religiösen Unterweisung von der Kirche in nie bestrittener Übereinstimmung ihrer Lehrer stets darin gesucht worden, den jungen Christen eine ausreichende Kenntnis ihres Glaubens und der Christenpflicht zu vermitteln. Das Kind muß also 1) den Inhalt seiner hl. Religion kennen lernen, 2) die Religion als heiligende Kraft mit seinem Gemüte erfassen, und 3) als gestaltendes Prinzip seines religiösen Lebens anerkennen. Kurz, das Kind soll seinen Glauben kennen, lieben und nach demselben leben lernen.

Dieses Ziel muß die Volksschule insoweit erreichen, daß der junge Christ nach seiner Entlassung aus der Schule den folgenden Unterricht in Christenlehre und Predigt mit Nutzen genießen und die ihn nunmehr und seinerzeit als Mensch, Christ und Bürger obliegenden Pflichten mit Verständnis, Treue und Freudigkeit zu erfüllen vermöge.

Daß dieses Ziel erreicht werde, ist von der allergrößten **Wichtigkeit**. „Schon in diesem Leben ist kein wahres Glück möglich ohne Frieden des Gewissens, dieser nicht ohne treue Pflichterfüllung, diese nicht ohne Religion. Indes sich die profanen Unterrichtsgegenstände in ihrer Bedeutung auf das irdische Leben beschränken, greift die Bedeutung der Religion über das Grab hinaus; denn sie bestimmt das ewige Schicksal des Menschen. Die Religion ist aber auch wichtig für die Gesellschaft (Familie, Gemeinde, Staat), welche nur auf religiöser Basis sicher ruht; denn nur die Religion bietet ausreichenden Grund für das Recht der Obrigkeit und die Pflichten der Untergebenen; sie allein begründet die Heiligkeit des Eides, auf den sich das Staats- und Gerichtswesen stützt. (Huldigungs-, Dienst-, Fahnen-, Zeugeneid.)" (Keller.)

Der Wichtigkeit des Religionsunterrichts ist seine **Schwierigkeit** ebenbürtig. Diese besteht 1) darin, daß die erhabenen und geheimnisvollen Lehren der Religion dem Anschauungskreise des an sinnlichen Eindrücken haftenden, noch nicht an abstraktes Denken gewöhnten Kindes zugänglich gemacht, daß das Gemüt des Kindes für die Wahrheiten der Religion erwärmt und dessen Wille zur Bethätigung der religiösen Lehre im Leben angeeifert werde.

2. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der betrübenden Thatsache, daß dem Kinde im täglichen Leben allzuoft Beispiele geboten werden, welche den Lehren der Religion entgegenstehen.

Die glückliche Überwindung dieser Schwierigkeiten und die Erreichung des vorgesetzten Ziels erfordert ein einträchtiges Zusammenwirken der Familie und der Schule.

Die Familie gibt die erste Grundlage für die religiöse Bildung. „Der religiöse Geist des Familienlebens ist es, in den die zarte Kindesseele zuerst eingetaucht wird; in der frommen Sitte des Hauses werden die Keime gelegt zu der kindlichen Ehrfurcht, der Liebe, dem Vertrauen, der Dankbarkeit, welche die Grundlage der Religion bilden.“ Die christliche Mutter ist die erste Lehrerin der Religion. Sie vermittelt dem Kinde die ersten religiösen Vorstellungen (Christkind); sie erweckt im Kinde zuerst religiöse Gefühle (Gottesfurcht); sie führt ihr Kind zuerst ins religiöse Leben ein (Gebet, Anhalten zum Rechtthun.) Und gerade dieser mütterliche Unterricht zeigt sich in seinen Wirkungen für das ganze Leben am nachhaltigsten.

Die Volksschule knüpft an das an, was das Elternhaus grundgelegt hat und bereitet auf das vor, was das Leben fordert. Hier ist es insbesondere der Priester, dem als eigentlichen Religionslehrer die religiöse Unterweisung und Erziehung der christlichen Gemeinde zufällt. Der Volksschullehrer hat den Religionsunterricht des Katecheten mit ganzem Herzen und nach bestem Wissen und Können zu unterstützen. Der Lehrer kann die Beteiligung am Religionsunterricht der ihm anvertrauten Schüler nicht von sich weisen; denn kein profaner Unterricht vermag die Seele so in ihrem Innersten zu fassen wie der Religionsunterricht; dieser ist daher das wichtigste Erziehungsmittel. Vermöchte es ein Lehrer, die Beteiligung am Religionsunterrichte abzulehnen, würde er sich des mächtigsten Einflusses auf das Herz des Kindes berauben und so die Erfüllung seiner Berufsaufgaben sich unmöglich machen.

Inwiefern aber kann und soll der Lehrer am Religionsunterrichte Anteil nehmen?

Er soll 1) bei Erteilung des Anschauungsunterrichtes, wo ein solcher eingeführt ist, oder bei den das Lesen begleitenden Anschauungs- und Sprachübungen auf die Vorbildung allgemeiner Begriffe, welche im Religionsunterrichte häufig vorkommen, Bedacht nehmen. Solche Begriffe z. B. sind: Ursache, Wirkung — Zweck, Mittel — Grund, Folge — Gebot, Verbot — Wahrheit, Lüge — Schöpfer, Schöpfung — Natur, Körper, Seele — glauben, hoffen, lieben — gut, böse — glücklich, unglücklich — mächtig, weise, gerecht — allgemein, besonders u. a. — 2) Der Lehrer soll ferner durch Worterklärungen die Auslegung des Katechismus, welche durch den Katecheten vorzunehmen ist, vorbereiten und die Memorialaufgaben der Schüler zum Katechismus leiten und prüfen. — 3) Er soll den Unterricht in der biblischen Geschichte, soferne nicht anders bestimmt ist, selbständig erteilen; — 4) den Kindern die in der Schule, Kirche und im Leben der Familie üblichen Gebete erklären und mit ihnen üben; — 5) endlich soll der Lehrer die Schüler beim Besuche der Schulmesse und bei anderen religiösen Übungen überwachen.

Damit der Unterricht des Lehrers mit dem des Katecheten harmoniere, damit der Lehrer immer genau wisse, was die Schüler für die nächste Stunde

zu leisten haben und worin dieselben noch besonderer Nachhilfe bedürfen, ganz besonders aber, um sein Interesse an der guten Sache kundzugeben und durch seine Haltung auf die Gesinnung der Schüler zu wirken, ist es notwendig, daß der Lehrer dem Unterrichte des Katecheten anwohne.

Die erfolgreiche Beteiligung des Lehrers am Religionsunterrichte setzt voraus:

1) daß er die für den Religionsunterricht erforderlichen sittlichen Eigenschaften besitze. Weil die Religion nicht das Werk menschlicher Klugheit, sondern der Inhalt der göttlichen Offenbarung ist, kann der Religionsunterricht nur dann den rechten Erfolg haben, wenn der Lehrer desselben ein würdiges und fähiges Werkzeug der göttlichen Gnade ist.

Würdig macht sich der Religionslehrer der Erteilung des Religionsunterrichts, wenn zwischen seiner Lehre und seinem Glauben und Handeln volle Übereinstimmung besteht. „Die Furcht des Herrn erfreut das Herz." Ein paar Worte aus dem Munde eines Lehrers, der die beruhigende, tröstende und erfreuende Kraft der Religion an sich erfahren hat, bringen bei den Schülern weit größere Wirkungen hervor als die schönste Rede eines Indifferenten.

Die Fähigkeit zur Erteilung des Religionsunterrichtes wird bedingt a) durch die für diesen Unterricht erforderlichen weiteren Eigenschaften: die Reinheit und Demut des Herzens, das Gottvertrauen, die Gewissenhaftigkeit, die Sanftmut und Geduld, die Liebe und den väterlichen Ernst; — b) durch die für diesen Unterricht notwendigen Kenntnisse.

An solchen müssen gefordert werden 1) wörtliches Innehaben des Diözesankatechismus und der eingeführten biblischen Geschichte. Die wörtliche Kenntnis dieser Schriften ist notwendig, weil ein Unterricht, der beständig in einem Buche seine Stütze sucht, nicht die unerläßliche Eindringlichkeit hat, und weil die Ehrwürdigkeit und Bestimmtheit der religiösen Lehrstoffe Abweichungen von der festgesetzten Fassung nur ausnahmsweise gestatten. — Es ist dem Lehrer 2) das tiefere Verständnis des Katechismus und der biblischen Geschichte notwendig; denn ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als er seinen Schülern zu lehren hat, läuft täglich Gefahr, in seinem Unterrichte unklar und unwahr zu werden. — 3) Er muß vertraut sein mit der Methode des Religionsunterrichts. — 4) Er muß endlich bestrebt sein, den gesamten Unterricht so zu erteilen, daß er von religiösem Geiste durchdrungen ist, das will sagen: Die profanen Unterrichtsgegenstände müssen den Religionsunterricht soweit als möglich unterstützen, um der Religion die Herrschaft im Gedankenkreise des Kindes zu sichern.

3. Die Form der religiösen Unterweisung.

Die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze und die aus ihnen hergeleiteten Formen des Lehrverfahrens beruhen auf der geistigen Natur des Kindes. Da aber die geistige Natur des Menschen, wenn auch der Entwicklung unterworfen, immer dieselbe ist, so folgt, daß die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze und die allgemeinen Normen für das Unterrichtsverfahren (vergl. Seite 24—57) im wesentlichen auch für den Religionsunterricht Geltung haben, doch mit Berücksichtigung des religiösen Lehrstoffes als geoffenbarter Wahrheit, sowie als Mittel zur Gestaltung der Gesinnung und des Lebens.

Diesen Normen entsprechend muß die religiöse Unterweisung in ihren einzelnen Abschnitten — Unterrichtsstunden — drei Stufen umfassen:

1. die Vermittlung oder Mitteilung der Religionslehren,
2. die tiefere Begründung der Einsicht des Kindes in dieselben (Vertiefung) und
3. ihre Anwendung auf das religiöse Leben.

1. Die Vermittlung.

1) Alles, was wir lernen, wird verstanden durch das, was wir schon wissen (vergl. Seite 114 u. d. f.); es ist daher notwendig, daß der Lehrer beim Religionsunterrichte immer an Bekanntes anknüpfe und das im Gedächtnisse des Kindes auffrische, was zur Auffassung des jeweiligen Lehrinhaltes erforderlich ist. Diese Lehrfunktion wird Vorbereitung genannt. Dieselbe kann sich bei fortlaufendem Unterrichte, wie z. B. bei der biblischen Geschichte, auf eine Rekapitulation des zuletzt Behandelten erstrecken oder sich als Bezugnahme auf früheren Unterricht, auf Selbsterlebtes, auf die eigenen Seelenzustände darstellen. Beim ersten Religionsunterrichte in der Schule können z. B. gewisse religiöse Dinge und Handlungen, Kruzifix, Gebetbuch, Bilder, Prozessionen, der Friedhof *c. als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte dienen. Da diese Vorbereitung nur den Zweck hat, das Verständnis des Folgenden einzuleiten, muß sie sich auf das Notwendige beschränken. Damit der Schüler wisse, worauf er in der Folge seine Aufmerksamkeit zu richten habe, muß die Aufgabe, das Thema oder Ziel der religiösen Unterweisung für die einzelne Stunde bestimmt angekündigt werden, ähnlich der Überschrift in einem gedruckten Buche. (Vergl. Seite 170 und 171.)

2) Ist durch die Vorbereitung die Erwartung des Schülers rege geworden, so ist ihm der religiöse Lehrstoff selbst darzubieten, entweder im Lehrvortrage oder Lehrgespräche. Wo es sich um die Kenntnis historischer Thatsachen und der positiven übernatürlichen Offenbarungslehren handelt, wo Gemüt und Wille des Kindes für den Inhalt der religiösen Lehre gewonnen werden sollen, ist vorzugsweise die vortragende Lehrform geeignet; dagegen kann die Lehrfrage vornehmlich angewendet werden, wo es sich darum handelt, das Kind zum Nachdenken über eine religiöse Lehre zu veranlassen und das Verständnis derselben zu befördern. Wo der Lehrstoff zu umfassend ist, muß eine Gliederung und abschnittweise Vorführung eintreten und jede Einheit für sich der Vertiefung und Übung unterstellt werden. Doch ist vor einer Zersplitterung der Lehrstoffe zu warnen; so können viele biblische Erzählungen ohne weitere Abteilung als unterrichtliche Einheiten behandelt werden.

2. Die Vertiefung.

Bei manchen Lehrstoffen, z. B. den realistischen und grammatischen, ist das Lehrgeschäft vollendet, wenn das Ganze vorgeführt und eingeübt ist. Die Religionslehre erfordert regelmäßig ein weiteres Eingehen, um dem Kinde ihren Inhalt recht klar vor die Seele zu stellen und Gemüt und Willen desselben zu befruchten. Es muß daher der Mitteilung der religiösen Wahrheiten meist eine Erklärung, eine Auslegung zur Seite gehen. Beim Katechismus-Unterrichte richten sich diese Lehrfunktionen zunächst auf das Verständnis fertig

vorliegender, systematisch geordneter Lehrsätze, sowie auf die Erkenntnis ihrer Beziehung zum gesamten Heilsplane. Das Lehrverfahren muß daher vorherrschend das Gegebene zergliedern, erläutern und wieder zusammenfassen. Die biblische Geschichte dagegen enthält die Offenbarungslehren in geschichtlichem Gewande; dieselben sollen daher in den biblischen Erzählungen aufgesucht und aus ihnen herausgehoben werden. So ergibt sich der allgemeine Satz, daß die Engel Boten Gottes sind, aus den Erzählungen über Lot, Tobias, Daniel ꝛc. Das Wesen und die Häßlichkeit der Lüge stellt sich dar in den Erzählungen von Kain, Giezi und Ananias und Saphira.

Die abstrahierten Merkmale, Begriffe, Gedanken müssen schließlich zu einer lichtvollen Einheit verschmolzen werden. Man nennt diese Lehrfunktion die Zusammenfassung, welche ihre Probe in der Antwort auf die Fragen findet: Was habe ich heute gelehrt, was haben meine Schüler gelernt?

3. Die Übung und Anwendung.

Ist das Resultat begrifflich zusammengefaßt, so erübrigt noch die Übung und Anwendung des Gelernten. Um ein lebendiges, völlig sicheres Wissen der religiösen Lehre und die Geneigtheit zu ihrer Anwendung zu erzielen, müssen die Schüler das Gelernte abschnittweise oder zusammenhängend mündlich und schriftlich reproduzieren, dasselbe durch Memorieren sich unverlierbar einprägen, Rückblicke über ganze biblische Zeiträume und Katechismusabschnitte anstellen, ähnliche Lagen und Verhältnisse aufsuchen, in denen einer religiös-sittlichen Forderung entsprochen worden ist, Nutzanwendungen für das Leben machen ꝛc. Bei all dem ist der Zweck des Religionsunterrichts, durch Erkenntnis der göttlichen Offenbarung in den Katechumenen Liebe zu Gott zu erwecken, unverrückt festzuhalten.

Die Zweige des Religionsunterrichts.

Die göttliche Heilsthätigkeit zur Erlösung der Menschheit schließt sich an Raum und Zeit, an sinnlich wahrnehmbare Verhältnisse, an Personen an. Die chronologisch (nach der Zeitfolge ihrer Thatsachen) geordnete Darstellung der Offenbarungslehren ist niedergelegt in der hl. Geschichte. Löst man die göttliche Wahrheit von ihrer äußeren Hülle, von ihrer historischen und konkreten Fassung los, hebt man den Grundgedanken der historischen Ereignisse heraus, so erscheint die göttliche Offenbarung in einer abstrakten Form. Die abstrakten Lehren der Religion sind in systematischer (sachlicher) Ordnung im Katechismus vorgetragen. Biblische Geschichte und Katechismus enthalten sohin ein und dasselbe, nur in verschiedener Form. So bringt uns z. B. die biblische Erzählung von Kain den Willen Gottes zur Kenntnis, daß man das Leben des Nächsten nicht antasten dürfe; der Katechismus stellt diese Lehre für sich dar in dem Gebote: Du sollst nicht töten!

Die Verkündigung der göttlichen Offenbarung durch die Kirche und deren Thätigkeit zur Vermittlung der göttlichen Gnade im Laufe der Zeit ist Gegenstand der Kirchengeschichte.

Die Zweige des Religionsunterrichtes sind somit:

1. der historische Religionsunterricht a) in der biblischen Geschichte, b) in der Kirchengeschichte,
2. der systematische Religionsunterricht im Katechismus.

Ihren praktischen Ausdruck findet die Religionslehre im religiösen Leben. Auch dieses muß in der Schule berücksichtigt werden. Es geschieht, indem die Schule die Kinder mit den üblichen Gebeten bekannt macht, ihnen die Bedeutung der kirchlichen Festzeiten erklärt, dieselben zur fruchtbaren Anwohnung des Gottesdienstes befähigt, auf den Empfang der hl. Sakramente vorbereitet. Dem theoretischen Religionsunterrichte in der hl. Geschichte und dem Katechismus steht also ein praktischer Religionsunterricht — die Liturgik zur Seite.

B. Der Religionsunterricht im besonderen.

I. Der Unterricht in der biblischen Geschichte.

1. Der Zweck des biblischen Unterrichts in der Volksschule.

1. Was der Katechismus in allgemeinen Lehrsätzen hinstellt, das zeigt die biblische Geschichte in anschaulichen Beispielen, an lebendigen Gestalten, die gleichsam vor unsern Augen reden und handeln. Der Katechismus sagt z. B. kurz, was, warum und wie Christus gelitten hat; die biblische Geschichte schildert die Leiden des Erlösers ausführlich. Der Katechismus zählt die Wunder des Heilandes auf, die biblische Geschichte erzählt sie mit allen näheren Umständen. Das Verständnis der abstrakten Glaubenslehren, ihre Gewißheit, ihre Beziehung zum Erlösungswerke ist dem Kinde in der Volksschule schwer zu eröffnen, wenn sie ihm in rein begrifflicher Form dargeboten werden.*) Welches Kind aber wäre nicht imstande, Gottes Barmherzigkeit zu schauen im Gleichnis vom verlorenen Sohne, die Barmherzigkeit des Menschen in der Erzählung vom Samaritane? Der Katechismussatz: „Gott ist gerecht, heißt: er belohnt und bestraft nach Verdienst," wird durch die ausführliche Darlegung der zahlreichen Erweise der göttlichen Gerechtigkeit in den Erzählungen von Noe, Abraham, Joseph, in der Erzählung von der ersten Sünde, von Kain, Moses, Helis Söhnen ꝛc. lichtvoll vor die Seele des Kindes treten und seine Gottesfurcht vermehren. So erscheint die biblische Geschichte gleichsam als ein erklärendes Bilderbuch zur Illustration des Katechismus.

Die biblische Geschichte soll sonach zunächst der Veranschaulichung, erklärenden Erweiterung und Begründung des Katechismus dienen.

Die biblische Geschichte ist nach Inhalt und Form die würdigste Grundlage des systematischen Religionsunterrichts. Ihr Inhalt ist zuverlässige Wahrheit; er harmoniert mit der Heiligkeit des Gegenstandes, ist selbst Religionsunterricht. Kein Buch der Welt enthält solch anschauliche Bilder, solch schlagende Beispiele, solch unermeßliche Schätze von Welt-, Gottes- und Menschenkenntnis wie die

---

*) „Ach, wir Theologen, an unsere abstrakten Formeln gewöhnt, denken und leben in diesen und vergessen ganz und gar den Prozeß, in welchem alle Erkenntnis sich in den jungen Seelen bildet. Wir fangen daher den Unterricht statt mit Anschauungen, die aus der Natur oder Geschichte genommen sind, mit abstrakten Wörtern und Sätzen der Schule an, und wenn die Kleinen diese herzusagen wissen, bereden wir uns, sie haben etwas gelernt und wir haben sie in der Religion unterrichtet. Dennoch ist gewiß, daß sie bei den auswendig gelernten Lehrsätzen nichts denken und auch in der Fassungskraft und den nötigen Vorkenntnissen keineswegs so weit sind, etwas Entsprechendes denken zu können." (Hirscher.)

heilige Schrift. Die größten Forscher im Gebiete des Geistes und der Natur: Cuvier, Newton, Bonnet, Boerhave, Leibnitz, selbst Rousseau beugen sich vor ihr. — Die biblischen Erzählungen sind anschaulich in der Form, sie sind Mustererzählungen, einzig in ihrer Art. „Unter allen Geschichten sind die biblischen die vortrefflichsten. Da lebt alles, alles steht vor Augen, der Schauplatz der Erzählung ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Baum, Felsen, Quellen um sich. Jetzt ist Morgen, jetzt Abend, jetzt heißer Mittag. Bald ist es Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: die ganze sichtbare Natur ist ins Interesse gezogen. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählungsart nie ins Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, die handelnden Personen sind keine Schattengestalten, sie sind Menschen, aus dem wirklichen Leben genommen." (Chr. v. Schmid.) Darum erteilt die Kirche den Katechismusunterricht auf Grundlage der biblischen Geschichte erläuternd und beweisend; darum schreibt schon der hl. Augustinus an Deogratias, daß der Katechumene das, was ihm zur Seligkeit notwendig ist, am besten an der Hand der biblischen Geschichte lerne. Möchte jeder Katechet das beherzigen und die einzelnen Katechismuslehren aus den biblischen Geschichten entwickeln oder doch den Katechismusabschnitten die treffenden biblischen Geschichten als Grundlage vorausschicken!

2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte hat aber auch eine selbständige Bedeutung. Er soll den jungen Christen bekannt machen mit dem geoffenbarten göttlichen Reiche auf Erden, damit er das Walten der Vorsehung und die Fürsorge Gottes in der Führung des Menschengeschlechts schaue. Hiedurch soll der Wille des Kindes zur Befolgung der in der hl. Geschichte verkörperten Vorschriften für das religiös-sittliche Leben bestimmt werden, auf daß das Kind in die von Gott gewollte Lebensgemeinschaft mit Christo gelange, welche durch die hl. Taufe grundgelegt ist.

Die biblischen Erzählungen enthalten die erhabensten sittlichen Vorbilder für alle Menschen, für jedes Alter, für jedes Geschlecht, für alle Zeiten. Sie zeigen uns die Kraft des Glaubens (Abraham, Hauptmann von Kapharnaum), den Lohn des Gottvertrauens (Tobias), die beseligenden Wirkungen der werkthätigen Liebe (der barmherzige Samaritan, der Heiland selbst), die selbstredende Strafe der Gottlosigkeit (Sintflut). Sie richten den Armen auf (der arme Lazarus) und ermahnen den Reichen zum rechten Gebrauche seiner Güter (reicher Prasser, volle Scheuern). Vor allem aber stellt das neue Testament in der Erzählung des ganzen Lebens Jesu Christi das Vorbild alles Leidens, Wirkens und Meidens hin, das Bild des Heilandes. — Diese Erzählungen veralten nie: denn immer wird es heuchlerische Pharisäer, unbarmherzige Knechte, ungetreue Haushalter, unbußfertige Sünder geben. Jede biblische Geschichte ist eine Weissagung, die sich in jedes Menschen Herz erfüllt. So findet auch das Kind für sein gegenwärtiges Leben an Joseph, Samuel, am Jesukinde, — an Absalon, den Söhnen Helis, am verlornen Sohne, für sein zukünftiges Leben an hundert anderen biblischen Erzählungen einen Spiegel seiner selbst, um daran sein Denken, Wollen und Handeln zu prüfen oder zu regeln.

Diesen Zwecken muß bei der **Auswahl des biblischen Lehrstoffes** Rechnung getragen werden.

1) Die biblische Geschichte muß daher das enthalten, was zur Begründung des Katechismusunterrichts notwendig ist. Gleichwohl dürfen nur solche Erzählungen, Gleichnisse, Parabeln, Lehrsprüche zur unterrichtlichen Behandlung kommen, welche dem Fassungsvermögen des Kindes zugänglich gemacht werden können.

Die hl. Schrift nährt mit ihrer universalen Weisheit den menschlichen Geist in allen Entwicklungsphasen, die rein kindliche Vorstellungskraft so gut, wie die höchste Macht philosophischen Denkens. „Die hl. Schrift ist ein Strom, worin das Lamm waten, der Elefant schwimmen kann." Man gebe daher dem Kinde das Seine. Wie es eine Versündigung an der körperlichen Natur des Menschen wäre, dem schwachen Säuglinge die Nahrung des Mannes zu reichen, so wäre es auch eine Störung des religiösen Lebens in seiner Entwicklung, wenn man dem Kinde aus der hl. Schrift etwas anderes bieten würde, als das, was es in der Einfalt seines Gemütes zu erkennen vermag. Für das Kind ist nur „die Milch des Wortes Gottes", wie der hl. Paulus spricht. Übrigens ist hier zweierlei noch zu bedenken. Erstens: die Erzählungen der hl. Schrift wirken qualitativ wie ein Gemälde, je nach der geistigen Höhe des Beschauers. Sie sind neben einer idealen (philosophischen) Auffassung auch einer rein kindlichen Auffassung fähig, und diese kann vorläufig dem Zwecke des biblischen Geschichtsunterrichts in der Volksschule genügen. Zweitens: Das Kind schaut im Lichte des Glaubens manches, was dem Verstande des ungläubigen Gelehrten verborgen bleibt; es ergibt sich daraus, daß es vor allem die Gnade ist, welche im Kinde die Erkentnis unterstützt, und daß trotz des psychologischen Gebotes der Auswahl doch schon die höchsten Wahrheiten, wie Trinität, Menschwerdung in der Volksschule behandelt werden können. Es kommt nur darauf an, in welchem Umfange und in welcher Weise.

2) Die Auswahl des biblischen Lehrstoffes ermögliche dem Kinde eine Anschauung von der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden, von der Schöpfung bis zur Wirksamkeit der Apostel, d. i. der Ausbreitung der Kirche. Es ist demnach, obgleich nur ein kleiner Teil aus der hl. Schrift des alten und neuen Bundes ausgewählt werden kann, dennoch der historische Zusammenhang zu wahren und die Gliederung der hl. Geschichte in einzelne Zeitperioden dem Kinde in übersichtlicher Weise vorzuführen. Die göttliche Offenbarung ist in ihren Thatsachen, Lehren und Einrichtungen ein organisches Ganzes, dessen Teile in innigster Beziehung zu einander stehen; es ist daher notwendig, daß der Schüler die hl. Geschichte in ihren Hauptteilen, daß er den Zusammenhang beider Testamente kennen lerne, und so einen Einblick in den Entwicklungsgang der göttlichen Offenbarung und ein Bild des zur That gewordenen göttlichen Ratschlusses in der christlichen Heilsökonomie erhalte, wie sich dieselbe in der Erschaffung des Menschen, in der Erlösung des gefallenen Menschen und in der Heiligung des erlösten Menschen vollzieht.

3) Endlich ist noch von Bedeutung, den biblischen Lehrstoff hinsichtlich seines Umfanges so zu bemessen, daß derselbe im Laufe des Schullebens dem Kinde zum Eigentume gemacht werden könne. Dem Kinde darf kein Wort der biblischen Geschichte als zwecklos oder überflüssig erscheinen. Diese Meinung kann aber begünstigt, bezw. hervorgerufen werden, wenn ganze Reihen biblischer Geschichten überschlagen werden müssen, weil es an Zeit fehlt, dieselben den Kindern einzuprägen. (Rechnet man auf das Jahr 40 Schulwochen zu je 2 Wochenstunden

für biblische Geschichte so ergeben sich im Jahre 80 Stunden. Von diesen dürfen an Ausfall (Feiertage) und für die Hauptrepetition 20 abgerechnet werden. Rechnet man weiter zum Lesen, zur Erklärung und Einprägung je einer biblischen Geschichte 2 Stunden, so können in jedem Schuljahre durchschnittlich 30 biblische Erzählungen, in den unteren Kursen weniger, in den oberen mehr behandelt werden. Das gibt für die ganze Schulzeit 210. Die biblische Geschichte von Christoph von Schmid enthält 119 + 118 = 237 Erzählungen, also annäherungsweise das, was der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Volksschule angemessen ist.)

Die Verteilung des biblischen Lehrstoffes.

a) Grundsätze und Regeln.

1. **Der Unterricht in der biblischen Geschichte muß das ganze Schulleben des Kindes umfassen.** Er ist deshalb in der Unterklasse zu beginnen, sobald das Kind genügend in die Schulordnung eingeführt und mit der Schulsprache hinreichend vertraut geworden ist. Manche Schulmänner (die Philanthropisten) glaubten, dem Unterrichte in der biblischen Geschichte müsse ein vorbereitender Kursus vorausgeschickt werden, der das Kind mit seinen Pflichten gegen Eltern, Lehrer und Vorgesetzte, gegen Geschwister, Mitschüler, Dienstboten, gegen das Eigentum anderer, gegen unvernünftige Geschöpfe bekannt macht; der sein Verhalten in der Kirche, in der Schule, auf der Gasse, beim Alleinsein regele und in ihm die Tugenden des Gehorsams, der Dankbarkeit, Wahrhaftigkeit, Ehrfurcht, Gefälligkeit, Friedfertigkeit, der Versöhnlichkeit, des Mitleids &c. weckt und pflegt. Das alles sollte durch **Erzählungen sittlichen Inhaltes** geschehen, — nur nicht durch die biblische Geschichte. Man erzählte von Gottfried und Hannchen und ähnlichen Beispielen, und gestattete „später auch den kleinen Jesus zu nennen, der uns so viel vom lieben Gott erzählt." Das Ganze lief auf eine Verzögerung des Religionsunterrichts im Sinne Rousseaus hinaus, und damit auf die Verkümmerung der religiösen Anlage des Kindes. Der Religionsunterricht wird fruchtlos bleiben, wenn er erst dann beginnt, nachdem der Mensch bereits zu einer bestimmten geistigen Persönlichkeit geworden ist. Ein grüner Zweig, dem dürren Stamme aufgepfropft, kann ja weder Blüten noch Früchte treiben. Ein vorbereitender Kursus hat seine Berechtigung für den Katechismusunterricht; die **biblische Geschichte** bedarf eines solchen nicht. Die biblischen Erzählungen sind nämlich wegen ihres familiären Gepräges, wegen der ausführlichen Zeichnung der Personen, wegen ihres wunderbaren Charakters, sodann wegen des hochwichtigen Umstandes, daß das Kind fühlt, es stehe in der biblischen Geschichte auf heiligem Boden und werde hier von einer höheren Hand berührt, auch für den jüngeren Schüler wirksam. Man darf sie ihm nur mundgerecht machen, wie das Chr. v. Schmid in seinem ersten Unterrichte von Gott in meisterhafter Weise gethan hat. Außerdem kommt hier noch in Betracht, daß das Kind in seinem unbegrenzten Vertrauen auf die Lehrautorität, in seinem felsenfesten Glauben die biblischen Personen lieb gewinnt, wodurch sie vor den Verunglimpfungen des grübelnden Verstandes in späteren Jahren sicher gestellt werden. **Die biblische Geschichte erstrecke sich auch auf die Oberklasse und Feiertagsschule.** Es ist dies notwendig, weil manche Wahr-

heiten, die das Kind auf den unteren Lehrstufen nur ahnen kann, auf den höheren seinem Bewußtsein näher rücken, übrigens auch, weil der Abbruch dieses Unterrichts vor Beendigung der Schulzeit dem Kinde die Meinung beibringen könnte, daß es der biblischen Geschichte nicht mehr bedürfe.

2. Der biblische Geschichtsunterricht sei der Auffassungskraft und dem Bedürfnisse der Altersstufe angepaßt. Ein Teil der biblischen Erzählungen ist für die unteren Stufen auch nach dem einfachen Verlaufe der Thatsachen zu schwer, so daß ihre Durchnahme auf einer späteren Lehrstufe erfolgen muß. Solche Erzählungen sind enthalten in der Geschichte der Könige, Richter, Propheten, in der Geschichte des geteilten Reiches, in der Apostelgeschichte. Biblische Geschichten, welche auf das sechste Gebot Beziehung haben, sollten gleichfalls von den ersten Stufen ausgeschlossen, oder wenn sie wegen des Zusammenhangs nicht umgangen werden können, doch nur so behandelt werden, daß das Kind nicht auf Dinge aufmerksam wird, von denen es bislang glücklicherweise noch nichts wußte.

Hiernach kann folgender **Stufengang** *) eingehalten werden.

I. **Stufe**. 1. Schuljahr: Der „erste Unterricht von Gott" nach dem sog. Gottbüchlein von Ch. Schmid. (Anhang zur Fibel.)

2. und 3. Schuljahr: Geeignete biblische Geschichten sind der Hauptsache nach mündlich zu behandeln. Die ausgewählten Erzählungen müssen ein Ganzes bilden, sohin das ganze System der Heilswahrheiten im Kern vor die Augen der Schüler führen: die Schöpfung, die Ursache und Vorbereitung des Erlösungswerkes, das Erlösungswerk selbst. Die für diese Altersstufe notwendigen Glaubens- und Sittenlehren schließen sich an den biblischen Unterricht an. Hiernach können zur Behandlung kommen (im Sommersemester):

1. Die Schöpfung der Welt, der Engel und des Menschen. (1. Glaubensartikel, 3. Gebot.)

2. Der Sündenfall. (1. Gebot.) Kain und Abel. (5. Gebot.) Die allmähliche Verderbnis der Welt. Die Sintflut.

3. Die erste Verheißung; der Abschluß des alten Bundes mit Abraham und mit dem israelitischen Volke durch Moses als Vorbereitung der Erlösung. Die 10 Gebote auf Sinai.

(Im Wintersemester): 1. Die Verkündigung der Geburt des Erlösers; die Geburt Christi; die Jugendgeschichte Jesu. Die Hirten bei der Krippe. Die drei Weisen. Flucht nach Ägypten. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. (2. und 3. Glaubensartikel, Rosenkranz, Ave, Engel des Herrn.)

2. Das öffentliche Leben des Erlösers: a) Jesus als Lehrer: Das Hauptgebot; b) Jesus als Wunderthäter: Hochzeit zu Kana (Tischgebete), Knecht des Hauptmanns, der Jüngling zu Naim und c) Jesus als Kinderfreund.

3. Die Vollendung des Erlösungswerkes: Das Leiden und Sterben Jesu (4. Glaubensartikel), die glorreiche Auferstehung und Himmelfahrt (5., 6. und 7. Glaubensartikel).

4. Die fortdauernde Zuwendung der Erlösungsgnade (8. bis 10. Glaubensartikel): Sendung des hl. Geistes, die ersten Christen, Ausbreitung der Kirche.

---

*) Als Beispiel; denn in der gesamten Anordnung des Religionsunterrichts entscheiden die bischöflichen Weisungen, die respektiert werden müssen.

II. **Stufe.** In der Mittelklasse (4. und 5. Schuljahr) werden die auf der Unterstufe behandelten Lektionen weiter ausgeführt und sprachlich nach dem Wortlaute des Handbuches erzählt; dabei sind neue Erzählungen in das bereits entworfene Bild der Heilsgeschichte aufzunehmen, insbesondere die Geschichte der Patriarchen, des ägyptischen Joseph, die Geschichte des israelitischen Volkes zur Zeit Moses, die Geschichte Davids, weitere Wunderthaten des Herrn, einzelne Gleichnisse. Bei der Auswahl der Lektionen sind die zu behandelnden Lehren des Katechismus und der erste Beichtunterricht mitbestimmend. Damit die chronologische Ordnung in Behandlung der Heilsgeschichte eingehalten werden könne, tritt die Rücksicht auf das Kirchenjahr zurück. Die Beziehung zu demselben wird gewahrt durch die Lesung der Perikopen an den Vorabenden der Sonn- und Festtage.

III. **Stufe.** In der Oberklasse (6., 7. bezw. 8. Schuljahr) werden die bereits behandelten biblischen Geschichten wiederholt, zugleich kommen die wegen ihrer Schwierigkeit noch zurückgestellten biblischen Lektionen, die Geschichte der Propheten, der Gefangenschaft, der Machabäer, Moses letzte Reden, Tobias Ermahnungen an seinen Sohn, die Bergpredigt, weitere Gleichnisse zur Behandlung. Hiebei ist der göttliche Heilsplan in seiner Grundlegung, Ausführung und fortdauernden Vollendung nachzuweisen. Darum ist auch die Apostelgeschichte eingehender zu behandeln, die Religionsgeschichte im Katechismus zu lesen und derselben eine Auswahl von lebensvollen Bildern aus der Kirchengeschichte anzufügen, z. B. die Ausbreitung des Christentums, die Christenverfolgungen, Lebensbilder der hl. Märtyrer Ignatius, Polykarpus, Laurentius, Konstantin der Große, die Kirchenlehrer Augustinus, Hieronymus, Ambrosius, das Christentum in Deutschland, der hl. Bonifatius, die Kreuzzüge, die Klöster, die Kirchentrennung im 16. Jahrhundert u. a.

Für die **Lehrweise** gelten außer den bekannten Unterrichtsgrundsätzen nachfolgende

a) Unterrichtsregeln.

1. Der Unterricht in der biblischen Geschichte sei erbaulich. Sowohl das innere Wesen des biblischen Unterrichts, als auch seine äußere Erscheinung muß geeignet sein, eine sittliche Wirkung im Kinde zu erzielen. Diese ist zunächst durch die Stellung bedingt, welche das Herz des Lehrers zu diesem Unterrichtsgegenstand einnimmt, vor allem von der Harmonie der religiösen Überzeugung mit dem Inhalte der hl. Geschichte. Aus dieser Harmonie entwickelt sich jene unterrichtliche Wärme, welche Geist und Gemüt des Kindes gleichmäßig befruchtet, welche alles ist und alles wirkt. Wem sie fehlt, der kennt die biblische Geschichte nicht; wo sie fehlt, da fehlt auch der Erfolg, selbst wenn die Kinder die ganze biblische Geschichte auswendig hersagen könnten. Das Bewußtsein von der Wahrheit, Heiligkeit und Wichtigkeit dieses Unterrichts offenbart sich in der würdigen Behandlung desselben, in der Sprache und Haltung des Lehrers, im Lehrtone. Hier darf die geistige Sammlung des Kindes und dessen Hingabe an den Unterricht am allerwenigsten durch derbe Zurechtweisungen oder harte Worte gestört werden. Sind hier Disziplinarmittel notwendig, so müssen es vor allem die edleren sein, der warnende Blick, das erinnernde momentane Innehalten im Vortrage, die sanft zurechtweisende

Steigerung des Tones in der Rede. — Die biblischen Erzählungen müssen dem Kinde ehrwürdig sein und ehrwürdig bleiben. Wenn man die biblische Geschichte an vielen Orten bis in die neueste Zeit als Sprachübungsbuch benützte und ihre Erzählungen durch grammatische Übungen zerfaserte, so war das ein Mißbrauch. „Die biblische Geschichte ist ein Religionsbuch, dazu bestimmt, die großen Thaten Gottes zu erzählen und die großen Vorbilder für das Leben der Menschen hinzustellen.“ Auch das Übermaß der biblischen Memorialaufgaben ist der Erbaulichkeit schädlich. Die Übersättigung ist hier um so gefährlicher, als es sich um die höchsten Güter des Menschen handelt, gegen die der Widerwille des Kindes herausgefordert wird. Harter Zwang zum Memorieren, körperliche Strafen bringen die Religion vielleicht in den Kopf, niemals aber in das Herz des Kindes.

2. Der biblische Unterricht vollziehe sich im Geiste der Kirche. Damit der Lehrer versichert sei, daß er in der Durchdenkung des Inhaltes biblischer Erzählungen und Lehren sich mit seiner Kirche im Einklange befinde, benütze er zu seinen Vorbereitungen ein von den geistlichen Oberbehörden gebilligtes Buch. (S. Hilfsmittel Seite 221 und 225.)

b) Die Unterrichtsthätigkeit bei den einzelnen biblischen Lektionen.

I. Die Vermittlung des Lehrstoffes.

(Grundlegender Unterricht.)

1. Die **Vorbereitung** soll von der letzten oder einer früheren Geschichte kurz und leicht zur heutigen Aufgabe überleiten und die erforderliche Stimmung zur gedeihlichen Aufnahme in den Herzen der Kinder wecken.

Sodann ist der Inhalt der neuen Erzählung, das **Lehrziel**, anzukündigen. Diese Ankündigung des Inhalts soll auf den unteren Stufen in Zeitwörtern, nicht in abstrakten Substantiven gegeben werden. Also nicht: Ich erzähle euch vom Untergange der ersten Welt, sondern: ich werde euch erzählen, wie Gott die bösen Menschen gestraft hat.

2. Der Vorbereitung folgt die **Mitteilung** der biblischen Geschichte. Diese Mitteilung könnte durch das Lesen der Geschichte im biblischen Handbuch erfolgen. Es verdient aber die freie Mitteilung durch das Vorerzählen den Vorzug. Die biblischen Erzählungen sollen nicht nur die Erkenntnis von Glaubens- und Sittenlehren vermitteln, sondern auch das Herz des Kindes zur Frömmigkeit bilden und seinen Willen zu heilsamen Entschließungen bewegen. Wird dem Kinde z. B. die Erzählung von Abrahams Friedfertigkeit recht erzählt, so kann es nicht anders, es muß an der Handlungsweise Abrahams unbedingtes Gefallen finden und den stillen Vorsatz fassen, in ähnlicher Lage ebenso zu handeln. Diese Anregung wird am sichersten und wirksamsten durch das freie Wort erzielt. Das lebendige Wort, das vom Herzen kommt, geht auch wieder zum Herzen. Es gestattet dem Lehrer, sich nach der Entwicklungsstufe der Kinder zu richten, mit seinem Auge in den Augen seiner kleinen Zuhörer zu lesen. Dem freien Wort kommt die begleitende Gebärde, der Ausdruck des Gesichts, die Haltung des Redenden zu Hilfe; es fesselt daher die Aufmerksamkeit und weckt das Interesse. Das Vorerzählen kann daher nicht durch das Vorlesen ersetzt werden. Im Vorerzählen haben die Schüler ein Muster für das Nacherzählen; zugleich gewinnen sie die Überzeugung, daß

der Lehrer das, was er von seinen Schülern fordert, selbst recht inne habe. Übrigens entspricht diese Art der unterrichtlichen Mitteilung wie keine andere dem Charakter des Religionsunterrichts, sowie auch dem Beispiele Christi, der Apostel und der Kirche. „Der Glaube kommt vom Hören (nicht vom Lesen).“ So lange die Kinder noch nicht fertig lesen können, gibt es keine andere Form der unterrichtlichen Mitteilung; aber selbst wenn die Kinder sich eine ausreichende Lesefertigkeit erworben haben, soll das Vorerzählen aus den voraufgeführten Gründen noch in Übung bleiben.

In den unteren Kursen wird die biblische Geschichte zweckmäßig zweimal erzählt; das erstemal erklärend, ausführlich, mit Zeichnung der zur lebendigen Anschauung notwendigen Nebenumstände, das zweitemal in jener Form, in welcher die biblische Erzählung behalten werden soll. Jene biblischen Geschichten, welche in der ausführlichen Erzählung selbst Muster sind, wie die Geschichte der Erzväter, des ägyptischen Joseph bedürfen zumal auf den höheren Stufen der Ausschmückung nicht und werden daher sofort in der Fassung des Handbuches vorgetragen.

Das Kind soll den geschichtlichen Vorgang miterleben, die handelnden Personen gleichsam vor Augen haben, ihre Reden und Antworten hören, in ihre Stimmung sich hineindenken und sozusagen mit ihnen fühlen und empfinden. Dazu gehört, daß man die Ereignisse selbst reden lasse und daß man schlicht und anschaulich erzähle. In jeder biblischen Erzählung findet sich ein Hauptgesichtspunkt, um den sich alles gruppiert, auf den die Einzelheiten sich beziehen, der das Ganze beherrscht. Dieser Punkt muß im Vortrage bestimmt und klar als die Hauptsache hervortreten, daher mit größerer Ausführlichkeit in der Darstellung der Nebenumstände und mit besonderem Nachdrucke in Rücksicht der zu wählenden Worte, des Tones der Stimme &c. behandelt werden. Dieser Hauptpunkt bestimmt sich durch den Zweck der Erzählung. Der Lehrer muß also genau wissen, was er durch die Erzählung beabsichtigt, und darf dies während des Unterrichts nicht aus den Augen verlieren. Nicht minder wichtig ist es, daß der Lehrer beim Erzählen sich einer schlichten Aussprache bediene, welche beim erstmaligen Vortrage dem mundartlichen Sprachgefühle des Kindes nahe liegt, bei der endgültigen Fassung aber das Bibelwort möglichst schont und die Lehrworte der heiligen Schrift unverändert beibehält. Die Thatsachen müssen inhaltlich getreu erzählt werden, wenn auch um des Verständnisses willen in geänderter Fassung. Der Lehrer spreche in kurzen Sätzen, meide schwerverständliche Wörter, beschränke sich im Gebrauche der Fürwörter, welche leicht zu Verwechselungen Anlaß geben, und biete weniges auf einmal, aber immer ein Ganzes. Von besonderer Tragweite ist die Hingebung des Lehrers an die biblischen Lehrstoffe, welche sich in der Wärme des Vortrages kund gibt. Ob der Lehrer gut erzählt, kann er aus dem Verhalten der Schüler am besten ersehen. Wo die Schüler gähnen, unruhig werden oder gar Allotria treiben, da fehlt es am Lehrer. Wo aber das Kind unverwandt auf den Erzählenden sieht, wo es ihm die Worte vom Munde liest, wo das leuchtende Auge des Kindes und das Spiel seiner Mienen seine innere Bewegung verkündet, wo das Kind am Schlusse der Erzählung sich verwundert umsieht und plötzlich gewahr wird, daß es in der Schule ist — da ist der Unterricht recht bestellt. Erweckt der Unterricht in der biblischen Geschichte das rechte Interesse, dann vollzieht sich auch die Aneignung seines

Inhalts in der gewünschten Form ohne Mühe, ja oft ohne die Absicht der Einprägung.

II. Die Begründung der Einsicht (Vertiefung) oder die Erklärung und Auslegung einer biblischen Geschichte.

Zum sprachlichen und sachlichen Verständnisse der biblischen Erzählungen sind Belehrungen notwendig. Diese werden in der **Erklärung** gegeben.

1. Es sind zu erklären: a) Wörter, welche einen den Kindern fremden Gegenstand, einen neuen Begriff bezeichnen, z. B. Firmament, Opfer, Götzen, Segen, Panzer, Schienen, Beinharnisch, Balsam, Motten 2c. b) fremde Ausdrücke, wie: das Blut schreit, die Kleinen ärgern, einen Balken im Auge haben, mit Skorpionen peitschen, vom bösen Geiste besessen sein 2c. c) Die Schüler müssen auch jene geschichtlichen, geographischen und naturgeschichtlichen Belehrungen erhalten, welche zum Verständnisse einer biblischen Geschichte notwendig sind. Sie sind also bekannt zu machen mit den Sitten, Gebräuchen und Rechtsverhältnissen jener Völker, welche in der biblischen Geschichte handelnd auftreten. (Recht der Erstgeburt, Bedeutung des väterlichen Segens, Götzendienste der Ägypter, israelitische Hochzeitsgebräuche, Todesstrafen 2c. Beschreibung des Schauplatzes einer biblischen Thatsache, die Lage und Entfernung der biblischen Orte. (Vergleiche Seite 218.)

Wie soll die Erklärung eingerichtet werden? So kurz, einfach und bestimmt als möglich. Man wählt zur Erklärung jenes Mittel, welches am schnellsten und sichersten zum Ziele führt. Was die Kinder hiebei selbst finden können, wird erfragt; bietet ihr Wissenskreis zu geringe Anhaltspunkte, wird die Erklärung direkt durch Vorsprechen gegeben.

Wann sollen Erklärungen gegeben werden? a) Wenn ohne dieselben das erste Verständnis einer Lektion nicht möglich ist, werden dieselben der Erzählung als Vorbereitung vorausgeschickt. — b) Wo die Erklärung durch einen einfachen Zusatz kurz abgemacht werden kann, wird dieser in die Erzählung aufgenommen, wie dies Ch. Schmid in seiner biblischen Geschichte gethan hat. — c) In allen anderen Fällen folgt die Erklärung der Erzählung nach.

Durch die Erklärung lernen die Schüler den Wortsinn der biblischen Lektionen. Den tieferen Sinn der biblischen Lehrstoffe aufzuschließen, den in ihnen liegenden Lehrinhalt herauszuheben und für das religiöse Leben fruchtbar zu machen, ist Gegenstand der **Auslegung.** Durch die Auslegung sollen die Schüler befähigt werden, die Erzählungen der hl. Geschichte als thatsächliche Offenbarungen Gottes aufzufassen und Gottes Willen und Eigenschaften daraus kennen zu lernen, um darnach zu leben.

Im einzelnen hat die Auslegung folgende Aufgaben.

1. Jede biblische Geschichte enthält Glaubens- und Sittenlehren; diese sind durch die Auslegung hervorzuheben, dem Kinde zum Bewußtsein zu bringen und demselben womöglich in der Form einer Katechismuslehre oder eines Schrifttextes einzuprägen.

2. Bei biblischen Geschichten, welche eine vorbildliche Bedeutung haben (alttestamentliche Typen), ist der vorbildliche Charakter nachzuweisen; es sind

demnach in dem Vorbilde die Züge des Urbildes aufzusuchen und umgekehrt. Die aufgefundenen Ähnlichkeiten sind in bestimmte Sätze zu fassen, die wichtigste und wesentlichste Ähnlichkeit ist in den Vordergrund zu stellen.

3. Die Auslegung hat die Bedeutung der einzelnen Erzählung zur Gesamtoffenbarung aufzuzeigen und zu diesem Zwecke dieselbe in Beziehung zu vorangegangenen oder nachfolgenden Erzählungen zu bringen, so daß dem Kinde der Zusammenhang und Fortgang des göttlichen Heilsplanes ersichtlich wird.

4. Eine weitere Aufgabe der Auslegung besteht darin, die Beziehungen nachzuweisen, welche die biblischen Lektionen zum kirchlichen und religiösen Leben haben. Hiebei ist a) auf die Predigt, Christenlehre, den Gottesdienst, das Gebet und Kirchenlied Rücksicht zu nehmen und b) eine Nutzanwendung für das Leben zu machen.

Eigenschaften der Auslegung. Die Auslegung muß 1. kirchlich sein, d. h. sie muß sich an die Entscheidungen des kirchlichen Lehramtes und an die kirchliche Tradition halten.

2. Die Auslegung soll denkend auf die Sache eingehen und das Kind in das Herz der handelnden Personen hineinschauen lassen, daß es zur inneren Anteilnahme hingerissen werde. Es müssen demnach auch die Seelenzustände der biblischen Personen geschildert werden: der Seelenzustand der Stammeltern nach dem Falle, beim Verlassen des Paradieses, Noes Gefühle beim Verlassen der Arche, Josephs Qual bei der Mißhandlung durch seine Brüder, Josephs Empfindungen, als er seine Brüder wiedersieht, sich ihnen zu erkennen gibt, die Furcht der Jünger beim Seesturme 2c.

3. Die Auslegung muß auf den Katechismus zurückgreifen und mit ihm eine innige Verbindung unterhalten. Es müssen daher die dogmatischen und moralischen Lehren, welche durch die Auslegung der biblischen Lektionen gewonnen worden sind, im Wortlaute der Katechismussätze zusammengefaßt werden.

4. Man befleiße sich bei der Auslegung möglichster Kürze. Sparsamkeit und Kürze in der Besprechung schaden weniger als nichtssagende, breite Erörterungen. „Man mahle die Samenkörner des Wortes Gottes nicht zu Mehl; poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung!“

5. Man unterlasse es, den Schulkindern die Wahrheit biblischer Geschichten zu beweisen. Man spricht diesfalls allzuleicht über die Köpfe der Kinder hinweg und säet dennoch Zweifel.

Für die Behandlung der Gleichnisse, der Wunder und der biblischen Lehrsprüche diene folgendes.

1. Gleichnisse oder Parabeln. Es sind Erzählungen, in denen ein Vorgang aus dem Natur- oder Menschenleben mit einem Vorgange im Reiche Gottes verglichen wird, Erzählungen, die unter einer sinnlichen Hülle eine übersinnliche Wahrheit bergen. Zweck derselben: 1. Der Herr wollte die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer erregen. 2. Er wollte seine Lehren faßlicher machen. 3. Er wollte, daß seine Zuhörer die Wahrheit aus dem Gleichnisse selbst finden sollten, er wollte sie also zum Nachdenken anregen. — Bei der Erläuterung der Gleichnisse ist ein Dreifaches zu beachten: 1. Die Erzählung an sich und ihre Erklärung, ganz abgesehen von der höheren Wahrheit. 2. Die höhere Wahrheit, für

welche die Erzählung nur die Hülle ist, und 3. der Vergleichungspunkt zwischen der sinnlichen Erzählung und der übersinnlichen Wahrheit. Bei der Erklärung der Gleichnisse kommt es besonders darauf an, das zum Vergleiche verwendete Bild recht anschaulich zu machen; es muß daher den Schülern der Sinn der gebrauchten bildlichen Ausdrücke — Samen, Unkraut, Weinstock, Rebzweig, Licht, Finsternis, Blindheit — aufgeschlossen werden. Dabei hüte man sich, in Aufsuchung der Ähnlichkeiten zu weit zu gehen; denn nicht alles im Gleichnisse ist streng zu nehmen und zur Vergleichung verwendbar; manches erscheint nur als Ausmalung. — Namhafte pädagogische Schriftsteller, unter anderen auch Sailer, haben zur Erklärung der Gleichnisse und Parabeln eine Fülle von Regeln aufgestellt. Besondere Beachtung bei der Vorbereitung zum Unterrichte verdienen folgende: 1. Woher nahm der Heiland den Stoff? 2. Welches sind die Haupt- und welches die Nebenzüge des Bildes? 3. Was ist als Hauptzweck des Gleichnisses anzusehen? 4. Welches ist der Ähnlichkeits- und welches der Vergleichungspunkt zwischen den Hauptzügen des Bildes und der dadurch zu veranschaulichenden Wahrheit? 5. Ist der Inhalt der Wahrheit allgemeiner Art und auch auf unsere Zeiten anwendbar und wie? 6. Sind außer der Hauptwahrheit auch noch andere Wahrheiten veranschaulicht? — Da es dem Kinde unmöglich ist, dem Lehrstücke die vom Heiland gewollte Deutung zu geben, und weil die anstrengende Verstandesthätigkeit das Kind nicht zu ruhiger Beschauung kommen läßt, so fällt die Auslegung großenteils dem Lehrer zu. Als Lehrmethode ist also hier vorzugweise der Vortrag anzuwenden. Die Gleichnisse und Parabeln eröffnen dem Nachdenken ein weites Feld. Ein Muster der Behandlung hat der Heiland selbst im Gleichnisse vom Säemanne gegeben. In der Unterklasse können Gleichnisse noch nicht behandelt werden, weil sie viele religiöse Vorstellungen voraussetzen.

2. Die Wunder Jesu stehen im engsten Zusammenhange mit der Person Christi, an der sich auch hierin die Schrift zu erfüllen hat. Zugleich sind sie Typen aus der Geschichte des göttlichen Reiches auf Erden; denn auch unter uns gibt es Tote, die der Erweckung zum geistigen Leben, Blinde, die des geistigen Lichtes bedürfen, Kranke, die sich nach Heilung sehnen, Kleingläubige, die im Sturme des Lebens, von Furcht ergriffen, die Hoffnung sinken lassen. Bei der unterrichtlichen Behandlung der Wunder lasse man das Kind erkennen, daß der Heiland Wunder wirkte, nicht um zu verderben, sondern um wohlzuthun und zu beglücken. Die Wunder des Herrn sind ja ebensoviele Liebesthaten. Der Hinweis darauf, daß tagtäglich vor unseren Augen sich Wunder vollziehen, die eben ihrer Alltäglichkeit wegen nicht als solche erkannt werden, wird hier eher schaden als nützen. Dieser Hinweis gehört in die Lehre von der Allmacht und Weisheit Gottes im Katechismusunterrichte. Es ist besser, das Kind glaubt an Christus nicht um seiner Wunder willen, sondern an die Wunder um Christi willen.

3. Von den **biblischen Lehrsprüchen** kann eine größere Anzahl den Kindern der Volksschule zugänglich gemacht werden, wie z. B. die einfachen Regeln der Nächstenliebe, die Aussprüche über die Vorsehung in der Bergpredigt u. a. Sie sind wörtlich zu erlernen und dem Kinde unverlierbar einzuprägen. Wenn schon die profanen Sprichwörter des Volkes als „Weisheit auf der Gasse" bezeichnet werden, dann verdienen die Aussprüche der hl. Schrift gewiß eine noch höhere Wertschätzung. „Sie hängen mit den höchsten Zwecken der Religion innig zusammen; sie gleichen einem treuen Freunde, der uns

überall hinbegleitet, in jeder Lebenslage zur Seite steht, dessen Stimme je nach Bedürfnis die Seele weckt, spornt, aufrichtet, erhebt." Als Worte der Belehrung, Zurechtweisung, Warnung, der Aufmunterung und des Trostes sind sie Leitsterne für das Leben und darum in reifer Überlegung, wenn auch sparsam, doch mit Rücksicht auf das zu wählen, was dem Leben frommt.

Die biblischen Lehrsprüche werden erlernt im Anschlusse an die biblischen Erzählungen. Sie erscheinen hier als Zusammenfassung ihres Hauptinhaltes und finden zugleich durch die biblische Geschichte ihre Erklärung. So weckt der Spruch späterhin auch die ihm zugrunde liegende Geschichte, welche er gewissermaßen individualisiert. Es schließt sich z. B. an Israels Vertreibung der Spruch: Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten, und du sollst mich preisen — an Moses im Binsenkörblein: Der Herr schauet vom Himmel und sieht aller Menschen Kinder — an die Erzählung von Elisäus: Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen und die Alten ehren; denn du sollst dich fürchten vor deinem Gott; denn ich bin der Herr. Für das Verständnis anderer Bibelsprüche ist der Hinweis auf die Erfahrung des Kindes, die Bezugnahme auf Beispiele aus dem Leben hinreichend, z. B. Sehet die Vögel des Himmels ꝛc. Erklärung und Auslegung gehen im Unterrichte nach Bedürfnis neben einander her.

An die Auslegung schließt sich naturgemäß die **Nutzanwendung** an. Sie umfaßt zunächst die aus der biblischen Geschichte abstrahierte Lehre zur Darnachachtung, sodann die Anregung des Schülers zur Befolgung bezw. praktischen Verwirklichung dieser Lehre. Das Kind soll in den biblischen Erzählungen ein Stück seiner eigenen Lebensgeschichte wieder finden. Was die biblischen Geschichten erzählen, muß dem Kinde ein Spiegel seiner selbst sein, was hier geschildert ist, zu seiner Selbsterkenntnis, Warnung oder Aufmunterung dienen.

Die Nutzanwendung soll der didaktischen Forderung, der Unterricht wirke erziehlich, Genüge leisten. Sie muß daher a) auf die besonderen Bedürfnisse, Lebensverhältnisse, Neigungen, Fehler ꝛc. der Kinder Rücksicht nehmen. Hiebei genügt es keineswegs, die Kinder im allgemeinen zur Frömmigkeit, Folgsamkeit ꝛc. zu ermahnen, sondern dem Kinde muß zur Übung einer bestimmten Tugend, einer bestimmten religiös-sittlichen Handlung die erforderliche Anweisung und Anleitung gegeben werden. Es ist ihm also zu zeigen, wie es z. B. einen Vorsatz zu fassen, eine Abbitte zu leisten hat. — b) Die Anwendung soll sich mit natürlicher Leichtigkeit, gleichsam wie von selbst, aus der Erzählung ergeben. Wenn die Nutzanwendung mit Mühe hervorgesucht werden muß, wenn sie nicht ohne Zwang auf das Leben der Kleinen Anwendung finden kann, dann ist es besser, sie bleibe ganz weg. „Wenn die Geschichte dem Kinde nichts gepredigt hat, thun es auch die Nutzanwendungen nicht; sie sind nur zu oft Wasser auf glühende Kohlen." (Damroth.) — c) Die auf das sittliche Leben der Kinder anzuwendende Lehre muß klar und lichtvoll dargestellt werden, damit sie den Verstand überzeuge und den Willen zum Entschluß bewege. Es müssen daher zur Gewinnung (Herleitung) der Lehre ähnliche Verhältnisse, seien es Elemente des früheren Unterrichts oder Selbsterlebtes, herangezogen werden. — d) Die Nutzanwendung muß sich an die Lehre anschließen, die ihre Grundlage bildet, und ist mit dieser am besten zugleich der Abschluß der Lehrhandlung. — e) Dabei befleiße man sich möglichster Kürze. Salbungsreiche Predigten, seichtes Moralisieren, fromme

Redensarten sind der kindlichen Natur zuwider und machen deshalb keinen Eindruck. — f) Die Nutzanwendung muß in einem kurzen, verständlichen und leicht behaltbaren Satz, in einem Katechismussatze, einem Spruche oder Schrifttexte ihren Ausdruck finden; denn dieselbe soll über die Schulzeit hinaus Eigentum des Kindes bleiben. Zu diesem Zwecke ist auch die feste Einprägung der erworbenen biblischen Kenntnisse notwendig.

In vielen Schulen wird das Erlernen von Reimversen, Gedichten religiösen Sprüchen und Liedern 2c., losgerissen vom übrigen Unterrichte, gewissermaßen als eigener Lehrgegenstand unter der unpassenden Bezeichnung „Gedächtnisübungen" betrieben. Dem gegenüber muß betont werden, daß die Erlernung von Denksprüchen 2c. nur dann einen Wert hat, wenn sich diese als ein Gefäß darstellen, dazu bestimmt, die durch den vorausgegangenen Unterricht gewonnenen Goldkörner der Religion und Sittlichkeit hineinzulegen.

III. Die Einprägung.

Das Kind soll in den verschiedenen Lebenslagen an den biblischen Personen Vorbild, Trost und Mahnung finden; es müssen also die Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichtes dauerhaft sein. Die Erbaulichkeit, das Maßhalten im Stoffe, die Gründlichkeit in der Behandlung, die Beziehung des biblischen Unterrichts zum kirchlichen Leben sind Quellen der Dauerhaftigkeit, welche verstärkt werden 1) durch das Nacherzählen, 2) durch das Memorieren und die schriftliche Aufgabe und 3) durch die Wiederholung.

1. Das Nacherzählen. Die Kinder erzählen die behandelte biblische Geschichte entweder ganz oder abschnittweise nach, wobei den schwächeren Schülern entsprechende Hilfe geleistet wird. Hiebei ist darauf zu halten, daß sie wirklich erzählen, d. h. mit Verständnis und mit der Teilnahme des Gemütes, welche sich in der Betonung und Vortragsweise aussprechen; dem gedanken- und tonlosen Hersagen der biblischen Erzählungen ist entgegen zu wirken. Es ist nicht erforderlich, daß jeder Schüler die ganze Erzählung rekapituliere; doch darf die Wiedergabe sich nicht bloß auf einige Sätze beschränken, weil sonst der Zusammenhang des Ganzen, das Wesen der Erzählung aufgehoben würde.

Das zusammenhängende Nacherzählen fällt den Kindern anfangs schwer; ihre Befangenheit, ihre Unbeholfenheit in Verwendung hochdeutscher Redeformen lassen sie noch nicht recht zu Worte kommen. Es sollen sich daher im zusammenhängenden Nacherzählen erst die begabteren Schüler der Klasse versuchen. Tritt eine Stockung ein, hilft der Lehrer freundlich nach; hat das Kind Brauchbares zuwege gebracht, so wird seine Leistung anerkannt. Dazu reicht oft schon die Frage: Wer kann noch so erzählen? Das spornt an, und ein Kind um das andere wird sich zum Worte melden, und eines um das andere wird sich nach und nach zum Erzählen befähigen. Die Ansprüche dürfen selbstverständlich hier nicht hoch gehen. Die biblischen Erzählungen kehren ja im Laufe der Schulzeit wieder, und mit dem Fortschritte der Kinder im geistigen Wachstume wird sich manches leicht und wie von selbst machen. Da, wo die Schüler der zwei ersten Schuljahre nicht zum Nacherzählen zu bringen sind, thut man wohl, die Hauptmomente des treffenden Lehrstoffes in Frage und Antwort zu fassen und in dieser Form einzuüben.

2. Das Memorieren. Soll das Kind die biblischen Geschichten auch memorieren? Es ist das eine Frage, welche von den Schulmännern ebenso entschieden bejaht, als anderseits verneint wird. Die Gegner des Memorierens fürchten, daß das Kind, wenn sie es anhalten, die biblischen Geschichten nach dem Handbuche zu lernen, um die eigentliche Frucht des biblischen Unterrichts, um den erziehlichen Erfolg gebracht werde. Diese Befürchtung ist jedoch unbegründet, wenn die biblischen Geschichten in der bisher angedeuteten Weise behandelt werden. Wenn sie, wie gezeigt, erzählt, besprochen und nacherzählt werden, kann es weder an der Beteiligung des Gemütes, noch am Verständnisse fehlen, wie anderseits durch das Nacherzählen der biblischen Geschichten die völlig sichere Einprägung vorbereitet und dem Kinde außerordentlich erleichtert wird.

Soll das Kind von den biblischen Erzählungen im späteren Leben Nutzen haben, müssen ihm dieselben unverlierbar eingeprägt werden, und diese Leistung hat das Kind als häusliche oder Schulaufgabe zu vollziehen.

Den zu erzählenden Teil der biblischen Geschichte muß das Kind s a c h l i c h genau in möglichstem Anschlusse an den Wortlaut des Buches memorieren und in diesem wiedergeben. Die Lehrvorträge des Heilandes, die Aussprüche Gottes, die Weissagungen, die klassischen Beweisstellen aber müssen w ö r t l i c h gelernt werden. Die Zumutung an das Kind, eine biblische Geschichte nach der methodischen Besprechung in festbestimmter Form sich anzueignen, ist weder geisttötender Mechanismus, noch eine übertriebene Forderung; denn es fällt dem Kinde nicht so schwer, wörtlich zu memorieren, als etwas nur allgemein im Gedächtnisse zu behalten und mit eigenen Worten wiederzugeben. Sodann gebietet die Ehrfurcht vor dem göttlichen Worte, seine Beweiskraft und Eindringlichkeit, daß es nicht durch die Ungeschicklichkeit des Kindes verstümmelt werde, sondern unangetastet im Wortlaute seinen vollen Wert behalte. Daß auch das Abhören der memorierten biblischen Lehrstoffe eine würdige, von der Liebe zu den Kindern und der Ehrfurcht vor dem religiösen Unterrichtsinhalte getragene Lehrhandlung sein müsse, ist selbstverständlich.

Die Wiederholung. Diese ist nicht bloß Sache des Kindes, sondern v o r z u g s w e i s e Sache des Lehrers, da sie hauptsächlich in erneutem Erzählen, in vielseitigem Durchsprechen und Gruppieren zu bestehen hat. Sie tritt ein: a) beim Beginn jeder Unterrichtsstunde, wobei nur das Ergebnis der letzten Stunde berücksichtigt wird; b) nach Behandlung einer Gruppe zusammengehöriger Erzählungen, z. B. all derjenigen, welche zur Biographie einer biblischen Person gehören; c) nach Abschluß eines Quartals, Semesters. Hier vollzieht sich die Reproduktion nicht bloß nach der chronologischen Folge, sondern auch nach den inneren Beziehungen, nach der Verwandtschaft der Erzählungen. So werden z. B. alle diejenigen Erzählungen miteinander wiederholt, in welchen sich Gottes Liebe (Vorsehung, Gerechtigkeit) offenbart; diejenigen, in welchen dargelegt ist, wie Gott zur Ausführung seiner Ratschlüsse sich der Engel bediente; biblische Erzählungen des neuen Testamentes werden mit den hiezu gehörigen Vorbildern des alten Testaments in Parallele gestellt, z. B. die Schöpfung und Menschwerdung, der Sündenfall und die Versuchung Jesu, der ägyptische Joseph und Johannes der Täufer, die Gesetzgebung auf Sinai und die Bergpredigt, Isaaks Opferung und der Kreuzestod. Auch der Katechismus, die biblischen Bilder, die Karte können als Grundlage für das Repetitorium dienen.

Der Gebrauch biblischer Bilder.

Das biblische Bild führt den Schauplatz biblischer Erzählungen und die biblischen Personen in konkreter Erscheinung vor; es bringt den Haupttakt der Erzählung zum Ausdrucke und verweist dadurch auf das Wesentliche; es vermittelt den Kindern auf die einfachste und rascheste Weise die Kenntnis fremder Gegenstände und macht hiedurch weitläufige Beschreibungen entbehrlich; es verbessert die mangelhaften Vorstellungen der Kinder, welche geneigt sind, die Verhältnisse der täglichen Anschauungswelt auf die hl. Geschichte zu übertragen. Das biblische Bild belebt die Erzählungen nach Ort und Zeit und äußeren Umständen und erleichtert so ihre Auffassung und tiefere Einprägung. Das Kind kann sich an der Betrachtung der biblischen Bilder erbauen; endlich sind dieselben ein gutes Mittel zu Wiederholungen, insbesondere auf der Mittel- und Oberstufe.

Damit das biblische Bild diese Vorteile gewähre, muß es groß genug, treu und wahr, in seinen Objekten bedeutungsvoll und würdig gehalten sein.

Das Bild soll regelmäßig erst nach dem Erzählen oder am Schlusse des Unterrichtspensums vorgezeigt werden. Die Betrachtung desselben vor dem Vorerzählen empfiehlt sich nicht, weil hiedurch die sinnliche Neugierde des Kindes und seine Bewegungstriebe wachgerufen werden, wodurch es der zur fruchtbaren Aufnahme der Erzählung unerläßlichen Sammlung des Geistes entrückt wird. Weil sich jedoch das Kind schon durch die (ausgeschmückte) Erzählung ein Phantasiebild schafft und unangenehm berührt wird, wenn dieses nicht mit dem vor seinem Auge stehenden Bilde übereinstimmt, so soll die Erzählung in ihrer Einzelausführung bereits auf die Einzelheiten des Bildes Rücksicht nehmen. Ist das Bild den Schülern vor Augen gestellt, wird es von denselben kurze Zeit stillschweigend betrachtet; dann geben die Kinder auf freiwillige Meldung an, was sie auf dem Bilde wahrgenommen haben, wobei der Lehrer auf das aufmerksam macht, was etwa übersehen worden ist. Hierauf folgt die eingehende Betrachtung des Bildes, das Zeigen und Besprechen der Gegenstände, der einzelnen Gruppen desselben in bestimmter Ordnung, womöglich im Anschlusse an den Verlauf der Erzählung, welche schließlich am Bilde abschnittweise oder im Zusammenhange reproduziert wird. Auf höheren Unterrichtsstufen sind die Schüler zur möglichst selbständigen Besprechung, zu einer freien mündlichen und schriftlichen Beschreibung des Bildes anzuhalten.

Wie in die biblische Geschichte selbst, muß der Lehrer auch in das Bild sich mit Liebe vertiefen, um die bedeutungsvollen einzelnen Züge desselben herauszufinden, welche der Künstler hineingelegt hat. Besondere Beachtung verdient hiebei der Gesichtsausdruck der biblischen Personen und die sich in ihm kundgebende Seelenstimmung; nicht selten aber auch sind es Dinge untergeordneter Art, welche auf einen wesentlichen Gedanken der Erzählung hinweisen. So deuten z. B. auf dem Schusterschen Bilde „Der Brudermord" die davonlaufenden Schafe, die nun ihres Führers beraubt sind, auf das Entsetzen der Natur über die gräßliche That; der zerbrochene Stab, der entleerte Geldbeutel auf dem Bilde vom Samaritan erinnern an die Beraubung und Mißhandlung des Unglücklichen.

Das besprochene biblische Bild bleibt insolange vor den Augen der Schüler, als die treffende biblische Geschichte zur Behandlung steht.

Die Unterstützung des biblischen Geschichtsunterrichts durch geographische und kulturhistorische Lehrstoffe.

Das Verständnis vieler biblischer Erzählungen wird wesentlich gefördert durch die anschauliche Beschreibung des Schauplatzes, auf welchem sich die biblische Geschichte zugetragen hat, sowie durch die zweckmäßige Verwertung der einschlägigen kulturhistorischen Materien. Die Geschichten vom Wasser aus dem Felsen, vom Himmelsbrote werden sachlich in ein anderes Licht treten, wenn das Kind über die physikalische Beschaffenheit der Wüste, speziell der Wüsten Sur, Sin &c. unterrichtet worden ist. Daß das Volk Israel 40 Jahre in der Wüste herumziehen konnte, wird durch den Nachweis der zurückgelegten Strecken an der Karte erklärlich, wie wiederum der Weg durch die Wüste seine Erklärung in dem Umstande findet, daß Moses einen Zusammenstoß mit anderen Völkern bewohnter Gegenden vermeiden wollte. Die kolossalen Bauten der Ägypter machen es erklärlich, wie ein großes Volk zu Frondiensten herangezogen werden konnte, wie anderseits die volkstümlichen Gegensätze der Äpypter und Israeliten die gegenseitige Abneigung begründen. Die Auswahl des biblisch-geographischen und kulturhistorischen Lehrstoffes muß sich auf das beschränken, was in der biblischen Geschichte Erwähnung findet und auf jene Orte besondere Rücksicht nehmen, welche durch das Leben und Leiden des Heilandes eine hervorragende Bedeutung erlangt haben. In den Unterklassen kann die biblische Geographie wegen des noch mangelnden Kartenverständnisses nur in ganz geringer Ausdehnung, etwa nur als Ortsbeschreibung behandelt werden. In der Mittel- und Oberklasse werden die biblisch-geographischen und kulturhistorischen Elemente stückweise, womöglich unter Beiziehung des Lesebuches nach Maßgabe der einzelnen biblischen Lektionen behandelt. Die betreffenden Kartenbilder sollen nach dem Bedürfnisse des Unterrichts und in ähnlicher Weise, wie es beim Unterrichte in der Heimatskunde geschieht, auf die Wandtafel oder auf Papier mit schwarzer Kreide entworfen und hiebei die geographischen Verhältnisse der Heimat zur Veranschaulichung benützt werden. Nach vollendeter Behandlung eines biblischen Zeitraumes ist das kulturhistorische und geographische Material zu sammeln und übersichtlich zu gruppieren. Eine Schulwandkarte von Palästina ist für diesen Unterricht unentbehrlich; wünschenswert ist eine kleinere Karte des gelobten Landes im Handatlasse der Schüler oder als Beigabe zur biblischen Geschichte, eine Grundrißzeichnung des Herodianischen Tempels eine Reliefdarstellung von Jerusalem und ein Modell des Bundeszeltes.

Die Vorbereitung des Lehrers für den biblischen Unterricht. (Hilfsmittel.)

Bei seinen Vorbereitungen auf den biblischen Unterricht hat der Lehrer ein von den geistlichen Oberen gebilligtes Hilfsmittel, einen Kommentar zu benützen. Dabei überlege er sich, wie er an Gedanken anknüpfen könne, welche er als dem Kinde bekannt voraussetzen darf. Den Inhalt der treffenden Lektion präge er sich selbst wörtlich genau ein. Sodann bemerke er sich jene Stellen, die einer Erklärung bedürftig sind, und wähle die Glaubens- oder Sittenlehren

aus, welche sich an die Erzählung für die treffende Altersstufe passend anschließen. Er mache sich schlüssig über die Art und Form der Nutzanwendung und denke über die zum Verständnisse der Erzählung notwendigen antiquarischen geschichtlichen, geographischen Belehrungen, über die Art und Verwendung der bezüglichen Veranschaulichungsmittel nach. Den Plan dieser Vorbereitung mache er schriftlich und trage ihn in das Tagebuch ein.

Empfehlenswerte Hilfsmittel. Dr. Schuster, Handbuch der biblischen Geschichte. Neu von Holzammer. 2 Bände, 13 M. Freiburg, Herder. Besonders geeignet für Bezirkslehrerbibliotheken. — Barthel, Handbuch für die biblische Geschichte für Katecheten und Lehrer. In 9 Lieferungen à 1 M. Leipzig, Leuckart. — Wanjura, Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte in Volksschulen. 5 M. Leipzig, Leuckart. — Hirschfelder, Handbuch zur Erklärung der biblischen Geschichte. 3 M. Mainz, Kirchheim. (Betont das religiös-ethische Moment). — Justus Knecht, Praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte und Anweisung zur Erteilung des biblischen Geschichtsunterrichts für katholische Religionslehrer an Volksschulen. Freiburg, Herder. 6,40 M. — G. Mey Theol. Lic., Vollständige Katechesen für die untere Klasse der kathol. Volksschule. Zugleich ein Beitrag zur Katechetik. Freiburg, Herder. 3 M. (Eine Anleitung zur Behandlung des Religionsunterrichts auf biblischer Grundlage.) H. J. Jaeck, Allgemeines Volksbibellexikon für Katholiken ꝛc. 2 Bände gebd. 13,20 M. Leipzig, Baumgärtner. — Schuster, 40 Bilder zur biblischen Geschichte, a Stück 40 ₰. Freiburg, Herder. — Eine methodische Anleitung zur Behandlung biblischer Bilder von Seminardirektor Bürgel. Ebenda. 60 ₰.

II. Der Unterricht im Katechismus.

1. Der Katechismus enthält die systematische Zusammenstellung der Religionswahrheiten in bestimmten Sätzen. Eine solche ist unentbehrlich; denn kein Unterricht kann bestimmt formulierter Sätze, welche dem Gedächtnis einzuprägen sind, entbehren, am wenigsten der Religionsunterricht mit seinem positiven, von Gott gegebenen Inhalte.

2. Der Stufengang. Katechismus und biblische Geschichte werden in der Unterklasse nicht getrennt behandelt, sondern bilden ein gemeinsames Ganzes, so zwar daß der Katechismusunterricht auf der biblischen Geschichte ruht. Diese bildet das anschauliche Fundament, auf welchem die Glaubens- und Sittenlehren, welche die Kinder dieser Altersstufe zu wissen notwendig haben, aufgebaut werden. Haben nämlich die Schüler eine biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange kennen gelernt, liegt eine heilige Thatsache in ihren Ursachen und Folgen klar und verständlich vor, so läßt sich an dieselbe nicht nur leicht ein Lehrsatz oder ein Gebot aus dem Katechismus anknüpfen, sondern es können sogar die betreffenden Fragen und Antworten des Katechismus nach ihrem Wortlaute berücksichtigt werden. Da die biblischen Geschichten selbst in bestimmter Beziehung zu einander stehen, so kann sich auch der Lehrstoff des Katechismus in seinem Zusammenhange an diese Ordnung anlehnen, wenigstens gilt dies für die Glaubensartikel und Gebote, wo es am notwendigsten und leichtesten durchführbar ist. (Vergleiche Meys vollständige Katechesen!)

In der Mittelklasse zweigt sich der Katechismus von der biblischen Geschichte als selbständiger Unterricht ab und wird hier nach Maßgabe des ein-

geführten Diözesankatechismus behandelt, jedoch immer noch auf biblischer Grundlage.

3. Das Lehrverfahren. Beim Katechismusunterrichte sind dieselben Lehrfunktionen wie bei der Behandlung der biblischen Geschichte anwendbar und zwar in der gleichen Reihenfolge. Hiernach wird 1. den Kindern das Thema der Stunde angegeben; 2. dem folgen, wenn notwendig, Erklärungen, welche das Verständis vorbereiten und auf das Bekannte Bezug nehmen.

3. Sodann wird der treffende Katechismussatz vorgelegt d. i. entweder a) vorgesprochen oder gelesen oder b) entwickelt, wo dies möglich ist. Diese katechetische Darlegung entspricht dem Vorerzählen der biblischen Geschichten.

4. Hierauf ist der Katechismussatz, insoweit er einer Erklärung oder Auslegung bedarf, zu erklären und sein Inhalt auszulegen. Um eine Glaubenswahrheit verständlich zu machen, bedient man sich — a) der Veranschaulichung an einer den Kindern bekannten biblischen Geschichte oder an einem Gleichnisse. So kann z. B. die Beharrlichkeit des Gebetes am kanaanäischen Weibe, die Demut und das Vertrauen im Gebete an Jairus, die Sünde wider den hl. Geist am Verhalten der Pharisäer, die Beschaffenheit der Reichsgenossen an dem Gleichnisse von dem königlichen Hochzeitsmahle veranschaulicht werden. Auch Beispiele aus dem Menschenleben (Erzählungen des Lesebuches), insbesondere aus dem Leben des Kindes können zur Veranschaulichung der Katechismuslehren herangezogen werden. — b) Man gibt eine genaue und getreue Erklärung des Wortlautes der im Katechismus vorliegenden Kirchenlehre. Dabei muß häufig eine Auflösung des Satzes in seine einzelnen Urteile und Begriffe erfolgen. Bei dieser Lehrfunktion ist übertriebene Gründlichkeit ebenso schädlich wie Oberflächlichkeit; insbesondere sind weitläufige theologische Begründungen nicht angezeigt; denn sie lenken die Aufmerksamkeit des Kindes leicht auf die zu erklärenden Nebenumstände. Auch gibt es im Religionsunterrichte Lehren, welche fast jeden Versuch einer Erklärung ausschließen (Trinität) wie solche, die in ihrer Einfachheit und Klarheit jede Erklärung überflüssig machen.

5. Das Ergebnis der Erklärung und Auslegung ist festzustellen und wieder im Katechismussatze zusammenzufassen.

6. Hierauf folgt die Nutzanwendung (wo sie angezeigt ist); denn die Glaubenswahrheiten sollen nicht bloß erkannt, sondern auch befolgt werden. „Thuet darnach, und ihr werdet inne werden, daß diese Lehre aus Gott ist!"

7. Schließlich sind die also behandelten Sätze dem Gedächtnisse einzuprägen.*)

---

*) Abt Felbiger von Sagan gibt eine Reihe von Fehlern an, welche beim Katechisieren gemacht werden; es werden nachfolgend mehrere derselben angeführt:

1. Man ist insgemein zufrieden, wenn die Jugend nur die Worte fertig herzusagen weiß, die sie aus dem Katechismus auswendig gelernt hat; man bekümmert sich nicht darum, ob sie solche verstehe.

2. Man glaubt gehörig gefragt zu haben, wenn man die Fragen braucht, die im Katechismus stehen.

3. Man begnügt sich, die im Katechismus befindlichen Materien erklärt zu haben, ohne zu untersuchen, ob diese Erklärungen auch von der Jugend gefaßt worden, ja ohne sich besonders Mühe zu geben, daß man sie so deutlich vortrage, daß sie können gefaßt werden.

Zur Einprägung ist das **wörtliche Memorieren notwendig:** 1) weil es ein sicherer Schutz gegen Vergeßlichkeit und Unklarheit ist, die als Folge unbestimmter und häufig wechselnder Ausdrücke notwendig eintreten müssen; 2) weil dem Kinde nur mit dem festbestimmten Wortlaute des Katechismus auch der wahre Gedanke des Lehrsatzes gegeben werden kann. Ein schiefer, ungenauer, unklarer oder gar falscher Ausdruck kann unmöglich die reine Wahrheit enthalten und sie den Kleinen mitteilen, wodurch die größten Gefahren und Schäden für ihren Glauben erwachsen können; 3) weil die Ehrwürdigkeit des religiösen Lehrstoffes auch Respekt vor der Hülle erfordert, in welcher dieser äußerlich erscheint; anderseits ist dies auch geboten durch die Ehrfurcht vor der kirchlichen Lehrautorität, welche durch die Diözesanbischöfe diese Formen festgestellt und gutgeheißen hat; 4) weil die freie Wiedergabe einer Katechismusantwort viel schwerer ist, als deren wörtliche Aneignung.

Zu diesen inneren Gründen kommen noch als äußere Motive 1. der Umstand, daß der Priester und Lehrer zugleich bei Erteilung des Katechismusunterrichts beschäftigt sind. Würde das wörtliche Memorieren nicht verlangt, müßte die notwendige Einheit und hiemit mindestens ein gut Teil des Erfolges verloren gehen. 2. Die Kinder bedürfen auch im Religionsunterrichte der Nachhilfe des elterlichen Hauses. Diese kann aber nicht wohl gegeben werden, wenn nicht auf dem Wortlaute des Katechismus bestanden wird.

Bei der Wiedergabe der Katechismussätze ist die richtige Betonung wesentlich; denn sie ist Zeuge dafür, ob und wie das Kind die Sache verstanden hat; auch müssen die Kinder auf die Betonung achten, weil man sie dadurch zwingt, auf den Sinn der Worte und Sätze zu merken.

Die Behandlung der Gebete, der religiösen Denksprüche und Lieder.

Religiöse **Denksprüche** und **Lieder** schließen sich an den übrigen Religionsunterricht an. Um das Verständnis jener Lieder, welche eine biblische Begebenheit darstellen, zu erzielen, trägt der Lehrer die Erzählung nochmals in solcher Fassung vor, daß hiedurch der Text des Liedes wenigstens größtenteils seine Erklärung findet. Bei anderen Denksprüchen und Liedern ist eine auf das Verständnis abzielende Vorbereitung zu geben, welche die erforderlichen Wort- und Sacherklärungen bereits enthält. Sodann trägt der Lehrer die erste Strophe vor, gibt die etwa noch notwendigen Erläuterungen, läßt dieselbe von den Kindern lesen und prägt sie denselben durch die bekannten Übungen, Nachsprechen, Memorieren ꝛc. ein, wobei die zweite Strophe ebenso gelehrt und eingeübt wird. Eine besondere Beachtung verdienen namentlich auf der zweiten und dritten Lehrstufe die beim Gottesdienste, beim Volkskirchengesange ge-

---

4. Man redet beim Erklären in einem fort, ohne zu bedenken, daß die Jugend lange Reden nicht behalten könne und daß sie dabei mit Gedanken ausschweife und darauf wenig achte.

5. Man sorgt selten dafür, daß die Jugend die Religion im Zusammhange und von ihrer angenehmen Seite kennen lerne.

6. Wenn man auch noch Beweise beibringt, um den Verstand zu überführen, so unterläßt man zu sehr von dem zu reden, was den Willen zur Befolgung des Guten geneigt machen kann.

bräuchlichen Kirchenlieder und Choräle, über welche hinsichtlich ihrer musikalischen Behandlung beim Gesangunterrichte vorliegenden Buches das Notwendige gesagt ist.

Klasseneinteilung beim Religionsunterrichte.

Im allgemeinen schließen sich die Abteilungen beim Religionsunterrichte der bestehenden Klasseneinteilung an. Demgemäß empfangen alle Schüler der treffenden Klasse den Religionsunterricht gemeinsam. Dasselbe ist zu empfehlen bei einer zweiklassigen Schule bezw. einer einklassigen Schule mit Abteilungsunterricht. Bei einer einklassigen Schule ohne Abteilungsunterricht dagegen empfiehlt sich, zwei Abteilungen zu bilden: eine Unterabteilung von solchen, welche die technischen Schwierigkeiten des Lesens noch nicht überwunden haben, und eine Oberabteilung von denen, welche im Lesen so weit gefördert sind, daß sie die Hilfsbücher ohne Schwierigkeit mit Nutzen gebrauchen können. In der Regel wird die Unterabteilung aus den drei bis vier unteren Jahrgängen, die Oberabteilung aus den folgenden Jahrgängen bestehen.

Die zu einer Klasse vereinigten Jahrgänge empfangen zwar den gleichen Unterricht; die Forderungen an die Schüler sind jedoch nach der Vorbildung verschieden, sowohl bezüglich der Selbstthätigkeit als des Stoffes. Die neu eintretenden Kinder müssen in disziplinärer und sprachlicher Rücksicht erst auf den Religionsunterricht vorbereitet werden, ehe sie an dem Unterrichte der Unterabteilung teilnehmen können.

Der Kursus für die Unterabteilung ist einjährig, d. h. es wird jedes Jahr das ganze Pensum dieser Stufe durchgenommen. Bei der Oberabteilung ist der Kursus zweijährig, so daß auch die Schüler dieser Stufe den gesamten Religionsunterricht zweimal empfangen. Ein zweijähriger Kursus reicht aus zur ausführlichen Durchnahme und ermöglicht die Repetition des gesamten Stoffes. Infolge dessen beginnt allerdings der zweite Jahrgang mit dem neuen Testamente und dem 2. Hauptstücke des Katechismus. Aber was zur fruchtbaren Durchnahme dieser Teile vorausgesetzt werden muß, bringen die Kinder im wesentlichen von der Unterabteilung mit. (Kehrein.) *)

Es ist wohl selbstverständlich, daß während des Religionsunterrichts keine Klasse unbeschäftigt sein darf und daß alle Schüler einer Klasse die gleichen Lernbücher haben.

III. Die Einführung des Kindes in das religiöse Leben.

Der Religionsunterricht muß das Kind auch zu einem religiösen Thatleben heranziehen, weshab es zur würdigen und fruchtbaren Teilnahme am öffentlichen Gottesdienste zu befähigen ist. Das geschieht zunächst durch die Erklärung des Kirchenjahres und der Perikopen, sowie durch die Anleitung zum Gebete. **)

1. **Das Kirchenjahr.** Die Schüler sind über die äußere Einrichtung

*) Es ist zu empfehlen, daß sich der Katechet im voraus einen Lehrstoffverteilungsplan anlege. Eine ins einzelne gehende Verteilung, wie sie in den meisten Schulen wenigstens annäherungsweise durchzuführen ist, gibt „Hirschfelders" Lehrplan.

**) Auf die Vorbereitung des Kindes zum Empfange der hl. Sakramente wird hier nicht Rücksicht genommen, weil dies ausschließlich Angelegenheit des geistlichen Katecheten ist.

des Kirchenjahres, über den Charakter der kirchlichen Feste und Festzeiten, sowie über den kirchlichen Kultus zu belehren.

In der Unterklasse wird die Besprechung der Hauptfeste vorgenommen; in der Mittelklasse dehnt sich der Unterricht auf weitere Feste aus, so daß die Schüler das Kirchenjahr im ganzen kennen lernen; in der Oberklasse wird der bezügliche Lehrstoff vervollständigt, insbesondere sind die Schüler über die Bedeutung der liturgischen Handlungen zu belehren. Auf allen Stufen sollen den Festzeiten angepaßte Sprüche und Lieder erlernt werden. (Zu Advent: Tauet Himmel den Gerechten; zur Charwoche: Laß mich deine Leiden singen; zu Ostern: Christus ist erstanden; zu Pfingsten: Komm heiliger Geist; zu Fronleichnam: O Christ, hier merk'.)

Dieser Unterricht schließt sich an den übrigen Religionsunterricht, insbesondere an die Perikopenerklärung an.

2. **Die Perikopen-Erklärung.** Perikopen nennt man diejenigen Abschnitte aus der hl. Schrift, welche die Kirche als Episteln und Evangelien in ihre Meßfeier an Sonn- und Feiertagen aufgenommen hat. Die Perikopen berichten über den Gegenstand der festtäglichen Feier und werden deshalb den Gläubigen vorgelesen und zum Gegenstande der Predigt gemacht; oder sie enthalten Lehren und Ermahnungen, welche für den einzelnen Tag den Gläubigen zur Befolgung vorgeführt werden. Dem Schulkinde geben die Perikopen Aufschluß über den Gegenstand und Grund der Feier; sie bereiten das Verständnis der Festpredigt vor und leiten den Katechumenen zur inneren Teilnahme an der Heilswirkung der im Kirchenjahre ablaufenden Feste an.

Die Perikopen-Erklärung findet zweckmäßig an den Vorabenden der Sonn- und Festtage statt. Hinsichtlich der Stoffwahl beschränkt sie sich auf die Erklärung der Evangelien; die Epistel wird nur dann Gegenstand des Unterrichts, wenn sie in dem biblischen Handbuche der Schüler enthalten ist. Für die methodische Behandlung gelten die für die Behandlung der biblischen Geschichte maßgebenden Gesichtspunkte. Evangelien, welche bereits im Unterrichte behandelt worden sind, werden hier wiederholt.

3. **Das Gebet.** „Wo der Herr das Haus nicht baut, da arbeiten die Bauleute vergebens." Der Lehrer möge noch so geschickt und fleißig sein; wenn seiner Arbeit der Segen Gottes fehlt, kann er nicht auf guten Erfolg hoffen. Der rechte Lehrer ist daher ein Mann des Gebetes. Auch das Kind bedarf zu seinem Gedeihen, zu seiner Schularbeit des göttlichen Segens; es ist daher in ihm die Liebe zum Gebete zu erwecken. Weil das Gebet eine Erhebung zu Gott ist, muß das Kind mit ganzer Seele, mit seinem Verstande und Gemüte beim Gebete sein. Um dies zu erreichen, müssen dem Kinde a) die gebräuchlichen Gebetsformeln erklärt werden; b) dasselbe ist über die Eigenschaften des Gebetes zu belehren, insbesondere ist ihm eindringlich vorzustellen, daß bloßes Lippengebet keinen Wert habe; c) es sind die Anlässe zum Gebete: der Schulanfang und -Schluß, das Aveläuten, Sterbefälle, Naturereignisse, Unglücksfälle 2c. in rechter Weise zu benützen. d) Die Andacht des Kindes soll sich auch in seiner äußeren Haltung ausprägen. In der Kirche kniet das Kind beim Gebete, in der Schule steht es. Das Aufstehen zum Gebete muß ruhig geschehen. Der Lehrer gibt hiezu ein leises Zeichen (kein Kommando!). Die Hände sind über der Brust zu falten, die Fingerspitzen empor zu heben, die Daumen kreuzweise übereinander zu legen.

In der Kirche sieht das Kind auf den Altar, in der Schule auf das Kruzifix. Der Vortrag des Gebetes muß ruhig und in guter Betonung erfolgen; jedes Wort muß deutlich sein; die Sätze müssen in angemessenen Intervallen gesprochen werden. Die rechte Vortragsweise des Gebetes ist anfangs durch die Disziplin und Übung zu erstreben, später muß sie als Ergebnis der religiösen Stimmung erscheinen. Kindergebete müssen kurz sein, weil das Kind es noch nicht vermag, lange in der Gebetsstimmung zu verharren.

Bei Übung der Gebete hat der Lehrer vor allem zu erforschen, ob die Kinder schon Gebete kennen und welche; er wird deshalb angemessene Fragen stellen und jene Gebete, welche die Kinder bereits im elterlichen Hause erlernt haben, vorbeten lassen.

Die Erklärung der Gebete schließt sich so weit als möglich an den übrigen Religionsunterricht an. Das Kreuzzeichen wird passend berücksichtigt bei der Taufe Jesu, der Engel des Herrn bei der Verkündigung der Geburt Jesu, das Gebet: „O heiliger Schutzengel mein“ bei der Lehre von den Engeln ꝛc.

Sind die Gebete erklärt, so macht die Übung derselben geringe Schwierigkeiten, wenn sie der Lehrer wechselweise zu Beginn oder am Schlusse der Schule beten läßt. Hiedurch lernen die neueingetretenen Schüler die Gebete wie von selbst.

Schlußbemerkung. Die Nähe des Zeitpunktes, da die Katechumenen die Schule verlassen und in das Leben eintreten, legt dem Katecheten die ernste Pflicht auf, diesem Umstande besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

„Gewöhnlich ist mit dem Austritt aus der Schule der erste Empfang der hl. Sakramente der Buße und des Altars verbunden, wenn ersteres nicht, wie es sich empfiehlt, schon früher empfangen worden ist. Da nun die betreffenden Schüler zur Vorbereitung für einen würdigen Empfang dieser hl. Sakramente von den übrigen abgesondert einen speziellen Unterricht erhalten, so ist hier ein Anlaß vorhanden, dem gesamten bisherigen Religionsunterrichte einen besonderen Abschluß zu geben. Das geschieht, indem mit Rücksicht auf die größer werdende Selbständigkeit der Katechumenen, auf die Wahl eines Standes oder Berufs, auf die Gefahren, welche die unerfahrene Jugend im Leben bedrohen, einschlägige heilige Thatsachen, Lehren, Gebote, Beispiele u. dgl. m. ausgewählt und mit besonderem Nachdruck in praktischer Weise für die Katechumenen nutzbar gemacht und ihnen so gleichsam als letztes Andenken an die Schule auf den Lebensweg mitgegeben werden.

Der Maßstab für den Erfolg des Religionsunterrichtes in der Volksschule ist vor allem das Verhalten der Kinder nach ihrem Austritte aus der Schule. Wenn sie alsdann an allem Guten und Schönen wie es die Kirche bietet, an dem Gebete, dem Kirchenbesuche, dem Empfange der hl. Sakramente, an der Verherrlichung des Gottesdienstes recht lebendig und freudig sich beteiligen; wenn auch ihr Leben dieser Gesinnung entspricht: dann hat der gute Lehrer den beseligenden Trost, durch einen zweckmäßigen Religionsunterricht mitgeholfen zu haben an dem schönsten und verdienstvollsten Werke christlicher Barmherzigkeit.“ (Damroth.)

Hilfsmittel.

Damroth, Katechetik oder Methodik des Religionsunterrichts in den kath. Volksschulen. Danzig, Boenig. 1,20 *M*.

J. **A. Hergenröther**, Katechetisches Handbuch der kathol. Religionslehre. Eine ausführliche Anweisung zur Erklärung des Deharbeschen Katechismus. Würzburg, Stahel. 3 Teile à 3,20 *M*.

Dr. **Schmitt**, Erklärung des mittleren Deharbeschen Katechismus, zunächst für die mittlere und höhere Klasse der Elementarschulen. Freiburg, Herder. 3 Bände zus. 15 *M*.

Derselbe, Erklärung des kleinen Deharbeschen Katechismus. Ebenda. 2,20 *M*.

J. **Schnorr**, Leichtfaßliche Erklärung des kath. Katechismus von Joseph Deharbe. Handbuch für Seelsorger und Lehrer, sowie zum Selbstunterrichte, Würzburg, Stahel. 3 Bände zus. 9,60 *M*.

J. **Schiffels**, Theoretisch-praktisches Handbuch für den liturgischen Unterricht in der katholischen Volksschule. Paderborn, Schöningh. XII und 568 S. 5 *M*.

Fr. **Walk**, Katechetische Handbibliothek. Kempten, Kösel.

J. **Körber**, Das Kirchenjahr. Bamberg, Paul Franke. 170 S. 1,50 *M*.

Dr. **Th. Dreher**, Katholische Elementar-Katechesen. Freiburg, Herder. 3 Teile à 1,20 *M*.

Zur unmittelbaren Praxis des Religionsunterrichts.

Unterrichtsbeispiele und Lehrstoffe zur weiteren methodischen Bearbeitung.

I. Unterrichtsproben zum Katechismus.

Das heilige Kreuzzeichen. (Erstes Schuljahr.) Schon die Einübung des hl. Kreuzzeichens ist schwer, weil das Kind dabei verschiedene ungewohnte Handbewegungen zu machen und gleichzeitig die zugehörigen Worte zu sprechen hat. Noch schwieriger ist es, dem Kinde den Sinn dieser religiösen Handlung begreiflich zu machen; denn im Kreuzzeichen ist das größte Geheimnis der christlichen Religion und die gesamte Glaubenslehre enthalten. Zugleich ist es Gnadenmittel und Bekenntniszeichen. Ein annäherndes Verständnis des Kreuzzeichens kann daher, wenn auch die Einübung desselben in die erste Schulzeit fällt, doch erst auf den höheren Unterrichtsstufen, nach der unterrichtlichen Behandlung des apostolischen Glaubensbekenntnisses erzielt werden, dessen Zusammenfassung es ist.

Man wird daher bei Einübung des Kreuzzeichens an das anknüpfen, was die Kinder schon wissen, und sie vorläufig über das belehren, was für sie verständlich ist. Also: Wir wollen heute das hl. Kreuzzeichen machen lernen. Wer kann es schon? Das Kreuzzeichen wird nun geübt. Ein Schüler macht es vor, dem Kruzifix zugewendet. Einige Kinder können das Kreuzzeichen schon machen. Wer hat es euch gezeigt? Die Mutter. Wann macht sie über ihre Kinder das Kreuz? Wenn sie erwachen, wenn sie sich schlafen legen, wenn sie in die Schule gehen. Warum thut die Mutter das? Sie will, daß der liebe Gott ihre Kinder segne: daß sie gesund wieder erwachen, daß ihnen untertags kein Unglück widerfahre, daß sie fleißig lernen, daß sie in der Schule folgsam seien. Also an den lieben Gott denkt die Mutter, wenn sie das Kreuzzeichen über euch macht. An wen sollt ihr denken, wenn ihr das Kreuzzeichen macht? Auch an den lieben Gott. — Warum sagen wir im Namen des Vaters? Wenn das Kind etwas thut, weil es der Vater gesagt hat, so handelt es in seinem Auftrage, oder in seinem Namen. So sollt ihr fleißig lernen, weil es Gott, der Vater im Himmel, so will; ihr sollt den Eltern folgen, weil es Gott so will; ihr sollt überhaupt alles, was ihr thut, mit dem Gedanken an Gott thun. Den neuen Tag, jede Arbeit, das Gebet sollt ihr mit Gott anfangen. Sagt nochmals: An wen müßt ihr denken, wenn ihr das Kreuzzeichen macht? — Warum machen wir gerade das Kreuzzeichen (und kein anderes)? Weil unser Heiland für uns am Kreuze gestorben ist. Das mag für den ersten Unterricht genügen. Hat das Kind gelernt, daß in Gott 3 Personen sind, daß der Vater die Welt erschaffen, der Sohn die

Welt durch sein Leiden erlöst, der hl. Geist den Menschen geheiligt hat, treten weitere angemessene Belehrungen ein nach Maßgabe des Katechismus.

Wie mit den Kindern ein Gebet zu besprechen und zu üben ist.

(Für Kinder des 1. Schuljahrs.)

Abendgebet.

1. **Vorbesprechung.** Ihr sollt mir sagen, was ihr tagsüber alles thut! Die Kinder zählen ihre Thätigkeiten auf, schließlich sagen sie: und abends gehen wir ins Bett. — Was wollt ihr darin? Was kann euch geschehen, wenn ihr schlaft? Können euch Vater und Mutter vor bösen Menschen schützen? Ob sie euch aber auch vor Krankheiten, vor dem Blitze schützen können? Wer aber kann das gute Kind bewachen und beschützen? Ob der liebe Gott euch auch schützen mag? Gewiß, Gott schützt brave Kinder. (Beispiele aus Ch. Schmids Erzählungen.) Was müßt ihr aber thun, damit der liebe Gott über euch wache und euch vor Unglück schütze? Ihr müßt ihn darum bitten oder zu ihm beten. Wer kann das schon? — N und N kann schon ein Abendgebet.

2. **Ziel:** Wir wollen nun ein neues Abendgebet lernen.

3. **Mitteilung:** Ich spreche es euch vor. „Müde bin ich, geh' zur Ruh', schließ' die müden Äuglein zu. Vater, laß die Augen dein über meinem Bette sein!"

4. **Besprechung und Einübung.** 1. Vers. Was thust du, wenn du müde bist? Ich gehe zu Bett d. i. zur Ruhe. Was thust du dann? Ich schlafe. Statt dessen sagt das Sprüchlein: Ich schließ' die müden Äuglein zu.

Nun sollt ihr das erste Gesetzchen sprechen. Wer will? Wer noch? Alle! Merkt das!

2. Vers. (Vorsprechen.) Wer soll über euch wachen? Der liebe Gott. Das Sprüchlein nennt ihn Vater, Vater im Himmel. Warum? Weil Gott so gut, ja noch viel lieber ist, wie unser Vater. Was soll der himmlische Vater thun? Uns bewahren und beschützen. Das Sprüchlein sagt statt dessen: Vater, laß die Augen dein (deine Augen) über meinem Bette sein.

Nun wollen wir auch das zweite Gesetzchen sprechen. Wer kann es? Alle!

5. **Zusammenfassung.** Nun das erste und zweite Gesetzchen zusammen!

6. **Anwendung.** Wann sollt ihr so beten? — Thut das jeden Abend! (Dann werdet ihr das Gebetchen auch nicht vergessen. Ich will sehen, wer es morgen noch kann.)

Die weiteren Strophen des Gebetes heißen:

2. Hab' ich Unrecht heut gethan, sieh es, lieber Gott, nicht an!
   Mache du durch Jesu Blut gnädig allen Schaden gut!
3. Allen Kranken sende Ruh, nasse Augen trockne du,
   alle Kindlein bloß und arm, bette du sie weich und warm!
4. Alle, die mir sind verwandt, Herr, laß ruhn in deiner Hand!
   Alle Menschen, groß und klein, sollen dir befohlen sein! Amen.

Skizze einer Unterrichtsprobe über das IV. Gebot.

(Bruchstück. Im Anschlusse an Deharbes mittleren Katechismus. Mittel- und Oberklasse.)

„Du sollst Vater und Mutter ehren, auf daß du lange lebest und es dir wohl gehe auf Erden.“

1. **Vorbereitung.** Wir haben bisher die Gebote der ersten Gesetzestafel besprochen, welche das Gebot der Liebe Gottes ausmachen. Nun kommen wir zu den Geboten der zweiten Tafel, welche uns das Gebot der Nächstenliebe erklären. Das 4. Gebot steht auf der ersten Stelle der zweiten Gesetzestafel. Wie heißt es? Wer weiß Beispiele aus der biblischen Geschichte, daß dagegen gefehlt wurde? (Kain, Cham, Josephs Brüder, Helis Söhne, Absalon 2c.) Wie hat Kain, Cham 2c. gefehlt? Wer weiß biblische Beispiele von treuer Beobachtung dieses Gebotes? (Sem und Japhet, Joseph, Samuel, Salomon, Jesus selbst.) 2c.

2. **Thema.** Dies Gebot wollen wir jetzt noch näher betrachten.

3. **Darbietung des Lehrstoffes.** Es wird gelesen: 1. Frage: Was gebietet Gott im 4. Gebote?

Er gebietet, daß die Kinder ihren Eltern . . . Ehre, Liebe und Gehorsam erweisen.

4. **Vermittlung der Einsicht.** Der ägyptische Joseph hat seinem Vater Ehrfurcht erwiesen. Er, der nächste nach dem Könige, schämte sich seines alten, verarmten Vaters nicht und stellte ihn dem Könige vor, obgleich sein Vater ein Hirte war. (Die Hirten waren eine von den Ägyptern verachtete Kaste.)

Der ägyptische Joseph hatte seinen Vater innig lieb. Er freute sich unendlich auf das Wiedersehen und umarmte und küßte ihn bei der Begegnung. Er sorgte für seinen alten Vater und machte ihm den Rest seines Lebens süß.

Joseph war als Hirtenknabe seinem Vater gehorsam. Er sucht seine Brüder trotz des weiten Weges auf des Vaters Geheiß bei Sichem. Er begräbt seinen Vater nach seinem letzten Willen.

In ähnlicher Weise an einigen weiteren Beispielen.

5. **Anwendung.** Wie der ägyptische Joseph, wie das Jesuskind und der sterbende Heiland gehandelt haben, so sollt auch ihr an eueren Eltern handeln: ihr sollt ihnen allzeit ehrerbietig (mit Achtung) begegnen, sie lieben und ihnen gehorchen. Wie ihr das machen müßt, werdet ihr noch genauer erfahren.

6. **Einprägung.** Wiederholet: Was gebietet Gott im 4. Gebot? — Das lernt bis zur nächsten Stunde!

2. Frage: Warum sollen die Kinder ihren Eltern Ehre, Liebe und Gehorsam erweisen?

Weil die Eltern nach Gott ihre größten Wohlthäter sind und seine Stelle bei ihnen vertreten.

1. Warum nennen wir Gott unsern Wohlthäter?

Er hat uns und die Welt erschaffen, diese zu unserem Dienste. Er hat seinen Sohn geschickt, uns zu erlösen u. s. w. Von Gott haben wir alles Gute, alle Wohlthaten.

2. Warum sind die Eltern nach Gott unsere größten Wohlthäter?

Welche Wohlthaten habt ihr von ihnen empfangen? empfanget ihr noch? Von den Eltern haben wir das Leben. Was thun die Eltern für das kleine Kind? Was müßte mit dem kleinen Kinde geschehen, wenn man es sich selbst überließe? Also kommt das Kind schwach und hilflos zur Welt, und es würde ohne die Liebe der Eltern bald elendiglich zugrunde gehen. Was thun Vater und Mutter dem Kinde? Sie speisen das Kind, kleiden es, führen es an der Hand, lehren es sprechen, schicken es in die Schule, sagen ihm, was gut und böse ist; sie lassen den Knaben studieren oder ein Geschäft lernen, damit er sich später in der Welt fortbringen kann; sie ersparen für ihre Kinder Vermögen. Was thun Vater und Mutter dem kranken Kinde? Sie wachen Tag und Nacht an seinem Bettchen, holen den Arzt und die Arznei und bezahlen dafür. Sie haben viel Angst und Sorge um das kranke Kind.

Selbst wenn die Kinder erwachsen und versorgt sind, und es trifft sie ein Unglück, nehmen die Eltern noch den innigsten Anteil. Welche Sorge hat die Mutter um den Sohn, um die Tochter im Auslande, um den kranken Enkel! So sorgen die guten Eltern für die Kinder. Also sind die Eltern nach Gott die größten Wohlthäter der Kinder.

3. Die Eltern vertreten an den Kindern Gottes Stelle.

Sollen die Kinder die Eltern deswegen ehren, weil sie ihnen Brot geben? Wie viele Kinder gibt es, deren Eltern noch leben und dennoch Hunger leiden, weil die Eltern selbst kein Brot haben! (Lesebuch!) Dürfen solche Kinder ihre Eltern verachten?

Sollt ihr die Eltern bloß deswegen ehren, weil sie euch kleiden? Soll nicht auch das Bettlerkind in seinem zerrissenem Gewande seine Eltern ehren? Warum? — Nahrung und Kleidung sind Gottesgaben; ihr empfangt sie von Gott durch die Hand der Eltern. Gott will, daß ihr gehorsam seid; er sagt es durch den Mund der Eltern. Wie irdische Könige ihre Befehle durch Boten und Stellvertreter bekannt machen und über die Ausführung durch beauftragte Personen wachen lassen, so spricht und handelt Gott durch die Eltern; die Eltern sind daher dem Kinde Boten und Stellvertreter Gottes.

Zusammenfassung: Warum sollen die Kinder ihren Eltern Ehre, Liebe und Gehorsam erweisen? Still im Chore! — Lernt dieses Gesetzchen bis zur nächsten Stunde und wiederholt das erste dazu!

3. Frage: Wie sollen die Kinder ihre Eltern ehren?

Sie sollen ihren Eltern mit Hochachtung und Ehrfurcht begegnen.

Salomon stand vom Throne auf, als seine Mutter kam, ihm eine Bitte vorzutragen. Und er ging ihr entgegen und ließ sie zur rechten auf einem Throne sitzen. Salomon hat gegen seine Mutter Hochachtung und Ehrfurcht gezeigt.

Was soll das Kind thun, um seine Eltern zu ehren, und was darf es nicht thun?

Das Kind soll seine Eltern ehren in Gedanken, Worten und Werken.

1. In Gedanken. Es soll nur Gutes von ihnen denken und in ihnen Gottes Stellvertreter sehen. Ein Kind, das von seinen Eltern ohne Grund Böses denkt, sie gering achtet oder in Gedanken verspottet, versündigt sich in Gedanken gegen die Ehrerbietung, welche es seinen Eltern schuldig ist.

2. In Worten und in der That. Das Kind soll seine innere Ehrfurcht auch in der Rede zeigen: es soll nur die Namen „Vater“ und „Mutter“ gebrauchen, nicht aber die Eltern mit „sündhaften“ Namen benennen (der Alte, die Alte ꝛc.); das Kind soll nichts von den Eltern fordern, sondern bescheiden bitten. (Isaak: Mein Vater! Abraham: Was willst du, mein Sohn? Gegensatz: Vater, gib mir das Erbteil heraus ꝛc.) Das Kind soll erst Vater und Mutter sprechen lassen und sie nicht in der Rede unterbrechen; es soll ruhig und bescheiden antworten; es soll nach ihrem Tode für ein würdiges Begräbnis sorgen. Gegen die Ehrfurcht vor den Eltern versündigt sich, wer von den Eltern wegwerfend und mißachtend spricht, wer ihre Fehler erzählt (Cham); wer seine Eltern lächerlich macht oder sie verspottet u. s. w. Merkt: „Ehre deinen Vater vom ganzen Herzen und vergiß nicht der Schmerzen der Mutter!“ „Mein Sohn halte deine Mutter in Ehren alle Tage deines Lebens; denn du sollst gedenken, welche und wie große Gefahren sie um deinetwillen ausgestanden hat. Wenn aber auch sie die Zeit des Lebens vollendet hat, dann begrabe sie neben mir!“

Kindern, welche sich gegen die den Eltern schuldige Ehrerbietung versündigen, sind schwere Strafen in Aussicht gestellt. Sie sollen ein gräßliches Ende haben, unbegraben und unbetrauert bleiben. „Das Auge, das seinen Vater verachtet und seine Mutter scheel ansieht, das sollen die Raben aushacken und die jungen Adler fressen.“ — Merke diese Schriftstelle!

Wiederholung und Zusammenfassung. Wie ehrt man seine Eltern? Wie versündigt man sich gegen die den Eltern schuldige Ehrerbietung? Beweise das mit Schriftstellen!

Anwendung: Wie willst du deine Eltern ehren? Wie darfst du nicht gegen deine Eltern sein?

Einprägen: Memorieren. Schriftliche Aufgaben.

4. Frage: Wie sollen die Kinder ihren Eltern Liebe erweisen?

Sie sollen 1) ihnen dankbar sein und von Herzen wohlwollen, 2) ihnen durch gutes Betragen Freude machen, 3) sie in der Not unterstützen und im Alter pflegen.

Ruth sagte zu ihrer Schwiegermutter: „Sage mir doch nichts mehr davon, daß ich dich verlassen soll. Wo du hingehest, da gehe ich auch hin. Wo du bleibst, da bleibe auch ich. Wo du stirbst, da will auch ich begraben sein. Uns soll nichts scheiden als der Tod.“ — Der sterbende Heiland sorgt für seine Mutter Maria: „Sieh da deinen Sohn! Sieh deine Mutter!“ (Weitere Beispiele: Plinius trägt seine Mutter aus den Flammen des feuerspeienden Vesuv. Lesebuch: Johanna Sebus von Goethe.)

Die Eltern lieben ihre Kinder. Wie gerne muß David seinen Sohn Absalon, der sich doch gegen ihn empörte, gehabt haben, daß er befiehlt: „Erhaltet mir meinen Sohn Absalon!“

Das Kind empfängt von seinen Eltern unzählige leibliche und geistige Wohlthaten (s. ob.); dafür soll das Kind von Herzen dankbar sein und den

lieben Gott bitten, er möge ihre Liebe tausendfach vergelten. Seine Dankbarkeit soll das Kind aber auch durch die That zeigen, indem es ein untadelhaftes Betragen an den Tag legt. Brave Kinder sind den Eltern mehr wert als Gold und Edelsteine. Es kann aber auch die Zeit eintreten, daß die Eltern der Pflege und Unterstützung der Kinder bedürfen. Alte Leute werden gebrechlich, ihr Gedächtnis läßt nach (geistige Gebrechen); sie sehen und hören nicht mehr gut, können nur langsam und gebückt gehen (körperliche Gebrechen). Wenn ihr einmal groß geworden seid und euere Eltern euerer Hilfe bedürfen, wenn sie arm oder krank sind, wenn sie ein Unglück getroffen hat, müßt ihr sie pflegen und nähren und mit euerer Jugendkraft unterstützen und mit ihren Schwächen Geduld haben. So befiehlt es Gott, und er wird es euch vergelten. „Mein Kind, nimm dich deines Vaters im Alter an und betrübe ihn nicht, so lange er lebt; und wenn seine Sinne abnehmen, so halte es ihm zu gute, und verachte ihn nicht in der Kraft; denn die Wohlthat, die du deinem Vater erzeiget, wird nimmermehr vergessen.“ (Einprägen.)

Wie können die Kinder gegen ihre Eltern lieblos sein?

Josephs Brüder brachten namenlosen Jammer über ihren alten Vater, indem sie ihm den blutigen Rock Josephs schickten. Welches Herzeleid hat Absalon über seinen Vater gebracht, daß er ausruft: „Mein Sohn Absalon, mein Sohn! wer gibt mir, daß ich für dich sterbe!“ Ihr müßt euch also wohl hüten, euere Eltern jemals zu betrüben oder zu erzürnen. Die Eltern werden betrübt, wenn mann sie zurücksetzt, wenn man trotzig sein Erbteil fordert, wenn man ihnen die „Ausnahme“ vorenthält oder wenn man gar die Hand gegen sie erhebt. Lieblos handeln Kinder, wenn sie versäumen, für die verstorbenen Eltern zu beten, wenn sie das Grab der Eltern vernachlässigen oder wegen der Erbteilung mit den Geschwistern streiten oder prozessieren. Solchen Kindern wird Gott die Unbild, die sie ihren Eltern zugefügt, mit schweren Strafen vergelten. „Es werden Tage über sie kommen, wo sie wünschen, nicht geboren zu sein; wo sie Schmach leiden und den Tag ihrer Geburt verfluchen.“ Wer an den Eltern sich vergreift, dem wächst die Hand aus dem Grabe. (Weder die Erde, noch der Himmel will einen solchen Bösewicht aufnehmen.)

Zusammenfassung. Anwendung: Ich soll — Ich darf nicht — Einprägung des Katechismussatzes ꝛc. Repetition des Bisherigen.

5. Frage: Wie sollen Kinder sich gegen ihre Eltern gehorsam erweisen?

Sie sollen 1) alles thun und unterlassen, was die Eltern gebieten oder verbieten, insoferne sie nichts Böses oder Widerrechtliches befehlen, 2) ihren Rat und ihre Ermahnungen willig anhören und befolgen.

Behandlung wie oben. Vorbilder: Tobias, der Heiland. Beispiele des Ungehorsams: Helis Söhne. Schrifttexte: „Kinder, gehorchet eueren Eltern im Herrn, d. i. um Gottes willen; denn das ist recht.“ „Und er war seinen Eltern unterthan ꝛc.“ „Bewahre, mein Sohn, die Gebote deines Vaters und laß nicht ab von dem Gesetze deiner Mutter!“ „Ein weiser Sohn höret die die Lehre seines Vaters: wer aber ein Spötter ist, höret nicht, wenn er gewarnt wird. Wie böse ist dessen Ruf, der seinen Vater verläßt, und verflucht ist von Gott, der seine Mutter erbittert.“ „Wenn jemand einen widerspenstigen und unbändigen Sohn hat ꝛc. ꝛc.“

Zusammenfassung, Anwendung und Einprägung wie oben. — Behandlung der Verheißung.

Schluß. Gesamtrepetition: 1) der Katechismusantworten, 2) der Nutzanwendungen: Ich soll . . . ich darf nicht ꝛc. 3) Zusammenstellung der erlernten Schrifttexte. 4) Schriftliche Aufgaben: a. Niederschreiben der Katechismussätze. — Schreibt . . . auf und stellt die gleichartigen Punkte neben einander. b. Wodurch werden die Eltern geehrt, wodurch verunehrt? Wie sollen wir den Eltern Gehorsam erweisen? Wie versündigt man sich gegen den Gehorsam ꝛc. c. Niederschreiben einiger der verwendeten Erzählungen mit Lehre und Nutzanwendung. d. Niederschreiben einzelner Schrifttexte mit Erklärung, wo sie notwendig ist.

5) Welche Nummern des Lesebuches beziehen sich auf das IV. Gebot?

II. Unterrichtsproben zur biblischen Geschichte.

Kain und Abel. (Für die Unterklasse.)

Nr. 7 und 8 der biblischen Geschichte von Ch. Schmid.

I. **Vorbereitung**. 1. Adam und Eva waren aus dem Paradiese vertrieben. (Der Lehrer gebraucht beim Erzählen und Fragen die Zeitform des Imperfekt, das historische Tempus.) Da ging es ihnen nicht mehr gut. Sie mußten mit Mühe das Feld bebauen, damit sie Brot hatten. Aber der liebe Gott vergaß ihrer nicht. Er ließ die Sonne scheinen und regnen zur rechten Zeit. Und das Vieh, das bisher frei umhergelaufen war, hielten sie sich im Stalle. (Wiedergabe.) — 2. Wenn dir die Mutter Brot gibt, so dankst du. Vom lieben Gott haben wir alles Gute. Wir danken ihm dafür im Gebete. Adam und Eva machten es auch so. Es gab damals noch keine Kirche; wenn sie aber Gott danken wollten, dann fügten sie auf dem Felde Steine zusammen und breiteten Erde darauf aus. Das nannten sie einen Altar. Auf diesen legten sie ein Bündel Ähren oder ein Lamm und zündeten Feuer darunter an, damit diese Dinge verbrannten. Sie wollten dadurch diese Sachen dem lieben Gott geben. Und das nannten sie ein Opfer.

II. **Ziel.** Wir wollen heute auch von einem Opfer hören. (Vorerst Wiedergabe.)

Erste Stunde. Das Opfer.

Anmerk. Die Antworten der Schüler werden der Kürze halber hier weggelassen oder doch nur angedeutet.

1. **Vorerzählen.** Adam und Eva bekamen zwei Söhne. Der ältere hieß Kain, der jüngere Abel. Kain und Abel halfen ihren Eltern bei der Arbeit. Kain, der stärkere, wurde ein Ackersmann. Abel, der schwächere, wurde ein Schäfer. Der liebe Gott gab ihnen viel Gutes. Kains Felder trugen reichlich Frucht, und Abels Schafherden mehrten sich. Um den lieben Gott zu danken, baute jeder einen Altar aus Stein. Darauf legten sie Holz und zündeten es an. Abel verbrannte sein schönstes Lamm, Kain verbrannte die besten seiner Feldfrüchte. Sie brachten also dem lieben Gott ein Opfer. So hatten sie es von ihren Eltern gesehen.

2. **Besprechung.** (Hier nur sachliche Nachfrage, da Erklärungen überflüssig sind.) Wie viele Söhne bekamen Adam und Eva? Wie hieß der ältere? Wie hieß der jüngere? Was war Kain? Was war Abel? Wie ging es dem Kain und Abel? (Gut.) Warum ging es ihnen gut? (Weil ihnen der liebe Gott viel Gutes gab.) Wodurch erhielt Kain das Gute vom lieben Gott? (Seine Felder trugen reichlich Frucht.) Wodurch erhielt Abel das Gute vom lieben Gott? (Seine Schafherden mehrten sich.) Was haben Kain und Abel gethan, weil sie vom lieben Gott so viel Gutes erhielten? (Sie haben ihm gedankt.) Wie haben sie das gemacht? (Altar erbaut ꝛc.) Was opferte Kain? Was opferte Abel?

3. **Einprägung.** Der Lehrer erzählt in kleinen Abschnitten vor und läßt die Kinder nacherzählen; also: Adam und Eva bekamen zwei Söhne. Der ältere hieß Kain, der jüngere hieß Abel. Wer kann das nachsprechen? Alle! ꝛc.

Zweite Stunde. Kains Neid.

Vorerst Wiederholung, dann 1. **Vorerzählen.** L. Kain war zwar fleißig, aber nicht brav, wie sein Bruder Abel. Darum gefiel dem lieben Gott auch Kains Opfer nicht. Kain wußte das. Sein böses Gewissen, die Stimme im Inneren, sagte es ihm. Kain hätte nun fromm werden sollen. Allein er beneidete seinen Bruder Abel. Und Kains Angesicht wurde blaß und mager vor Neid. Da sprach der liebe Gott zu Kain: „Warum bist du zornig? Warum ist dein Angesicht so eingefallen? Sieh, wenn du Gutes thust, bist du mir so lieb, wie dein Bruder Abel."

2. **Besprechung.** Welches Opfer gefiel dem lieben Gott? Warum gefiel ihm Abels Opfer? Welches Opfer gefiel dem lieben Gott nicht? Warum gefiel ihm Kains Opfer nicht? Woher wußte Kain, daß sein Opfer Gott nicht angenehm sei? Was hätte er daraus lernen sollen? (Wie hätte er nun werden sollen?) Wie ist er aber geworden? Wen hat er beneidet? War Abel schuld daran, daß Gott Kains Opfer nicht gefiel? Kain beging also ein großes Unrecht an seinem Bruder. Wer hielt ihm dieses Unrecht vor? Was sprach Gott zu Kain? Ist Kain nun brav geworden? Davon wollen wir in der nächsten Stunde hören.

3. **Lehre und Anwendung.** Dem lieben Gott hat Kains Opfer nicht gefallen, weil Kain nicht fromm war. Gott sieht darauf, ob wir Gutes denken. Das Gebet ist auch ein Opfer. Ihr müßt daher beim Beten immer an Gott denken; wenn ihr die Hände zum Gebete erhebet, muß auch euer Herz bei Gott sein. Das sagt der Spruch: Heb mit den Händen auch das Herz, so oft du betest, himmelwärts!

4. **Einprägung** wie oben.

Dritte Stunde. Der Brudermord und seine Strafe.

1. **Vorerzählen.** (Wiederholung voraus.) Kain folgte Gott nicht, sondern behielt den Zorn im Herzen. Einmal ging er mit seinem Bruder auf das Feld, weit genug von den Eltern. Was wollte er da? Da griff er seinen Bruder Abel an — und schlug ihn tot. Entsetzliche That! — — Adam und Eva sahen die Mordthat nicht. Aber Gott, der alles sieht, sah Kains böse

That und rief ihm zu: „Wo ist dein Bruder Abel?" Kain versuchte zu leugnen und sprach: „Was weiß ich? Bin ich der Hüter meines Bruders?" Da sprach Gott: „Das Blut deines Bruders, das du vergossen hast, schreit von der Erde zu mir herauf! Was willst du leugnen? Und nun — verflucht seist du auf der Erde, die ihren Mund aufgethan hat, deines Bruders Blut zu trinken. Wenn du sie anbauen wirst, soll sie dir keine Frucht mehr geben. Du sollst auf der Erde umherirren und nirgends Ruhe finden." Und Kain verlor den Mut. Voll Angst und Verzweiflung rief er: „Mein Verbrechen ist so groß, daß ich nimmer Verzeihung erlange. An meinem Gesichte wird man sehen, daß ich ein Mörder bin." Und Kain getraute sich nicht mehr heim zu seinen Eltern. Er ging fort in ein fernes Land. Überall glaubte er die Stimme seines sterbenden Bruders zu hören. Im Traume sah er Abels blutige Leiche. Immer war es ihm, als ob ihm jemand zurufe: Du bist der Brudermörder! Und Kain konnte nicht Ruhe finden sein Leben lang.

2. **Besprechung**. In der letzten Stunde habe ich euch gefragt, ob Kain brav geworden ist. Was haben wir heute darüber gehört? Kain, der ältere, hätte über seinen jüngeren Bruder wachen, ihn behüten sollen. Hat er das gethan? Welche entsetzliche That beging er? Haben Adam und Eva das gesehen? Wer aber hat Kains schauerliche That gesehen? Was rief der liebe Gott Kain zu? Das Blut Abels ruft um Wiedervergeltung, d. h. die furchtbare That muß bestraft werden. Gott fragt Kain. Warum thut er das, da er doch allwissend ist? L. Der liebe Gott will, daß Kain seine große, schwere Sünde eingestehe und bereue. Hat Kain das gethan? Wie antwortete er? Sch. „Was weiß ich?" spricht er, „soll ich meinen Bruder hüten?" Wußte Kain wirklich nicht, wo Abel war? Er hat also anders gesagt, als er wußte. Er hat gelogen und zu der ersten schweren Sünde noch eine schwere Sünde begangen. Und Gott (der gerechte) strafte Kains böse That. Was sprach er zu Kain? Worin sollte also Kains Strafe bestehen? 1. Er wurde von der Heimat vertrieben. 2. Das böse Gewissen ließ ihm keine Ruhe. 3. Der Acker lohnte die Mühe des Anbaues nimmer. Wie war das früher? Was hat Kain darauf gesprochen? — Was merken wir aus diesen Worten? (Er verzweifelt.) Was hätte er nun thun sollen? (Gott um Verzeihung bitten.) Und der liebe Gott hätte ihm seine große Schuld auch verziehen, wenn er sie bereut hätte. (Später: „Gott will nicht den Tod des Sünders, sondern daß er sich bekehre und lebe.")

3. **Lehre und Anwendung**. 1. Gott weiß alles. Gott sah dem Kain ins Herz und warnte ihn. Er sah auch Kains böse That. Gott hat auch gesehen, daß Adam und Eva von der verbotenen Frucht gegessen haben. Er sieht auch dich a) wo du immer sein mögest, und was du thust: Wo ich bin und was ich thu, sieht mir Gott, mein Vater, zu. b) Er sieht dich bei Tag und bei Nacht: Ein Auge ist, das alles sieht, auch was in finstrer Nacht geschieht. c) Er weiß alles, was du denkst und thust. Was ich nur denke, Gott, weißt du! Du prüfest meine Seele. Du siehst es, wenn ich Gutes thu, du siehst es, wenn ich fehle. O gib, daß ich das Böse scheu' und Gut's zu thun stets eifrig sei.

2. Man muß der Lust zur Sünde widerstehen. Eva hat die verbotene Frucht erst angesehen. Sie hat den bösen Gedanken nachgegeben. Was ist daraus geworden? So war es auch bei Kain. Wie ist Kain dazu

gekommen, seinen Bruder zu töten? Er war erst neidisch. Er hat den Neid in seinem Herzen behalten. Dem folgte die böse That. So ist es bei jeder Sünde. Erst kommt der Gedanke an das Böse, dann die Lust und der böse Wille, endlich die That. Es ist wie bei einem Fünklein. Dieses ist anfangs klein und unscheinbar, und kann leicht erstickt (zertreten) werden. Geschieht es nicht, dann wird es zur großen Flamme, die kaum mehr zu löschen ist. Was lernt ihr daraus? Wenn die Lust zur Sünde kommt, sollen wir sie gleich unterdrücken. Merkt den Spruch: Die Lust zur Sünde sollst du erdrücken, sobald der böse Trieb sich zeigt. Den Funken kannst du leicht ersticken, nur schwer die Flamm', die höher steigt. Nachsagen. Einprägung.

3. Gott straft die Bösen. Gott hat den bösen Kain bestraft. Ihr habt schon einen solchen bösen Menschen kennen gelernt. Christoph Schmids Erzählung: Der Hirsch. (Hubert erschießt unversehens den Mörder seines Vaters). Es trifft, o Gott, dein Strafgericht früh oder spät den Bösewicht.

4. **Zusammenhängendes Vor- und Nacherzählen** des Ganzen oder wo dies nicht zu erreichen ist, Einprägung desselben in Frage und Antworten.

Beigabe zur weiteren Verwendung der Erzählung in der Mittel- und Oberklasse. 1. Kain und Abel wollten sich Gott dankbar erweisen. In welcher Weise dies geschehen sollte, haben sie von ihren Eltern gesehen. Und diesen hat es Gott gezeigt (geoffenbart). Also Gott selbst hat die Opfer angeordnet, um den gefallenen Menschen mit sich in Verbindung zu halten. Alle alten Völker haben Opfer, was nur aus der dem Adam erteilten Uroffenbarung zu erklären ist. Der Opfernde verbrannte die Opfergaben, um dieselben seinem Gebrauche zu entziehen, Gott darzubringen. Es wurden mit Rücksicht auf den Opferzweck Lob-, Dank- und Bittopfer und Versöhnungsopfer unterschieden. Erstere bestanden in Feldfrüchten, die Sühnopfer in Früchten und einem geschlachteten Tiere. Indem Abel ein Lamm opfert, bekennt er, daß er schuldbewußt sei. Sein Opfer ist ein vollkommenes, das Opfer Kains ist es nicht. Darum sah der Herr auch mit Wohlgefallen auf Abels Opfer. Kain erkannte dies und es regte sich der Neid in seinem Herzen. Der Herr sucht Kains verhärtetes Herz zu rühren und ihn zum Nachdenken über seinen Zustand zu bringen: „Wenn du Gutes thust, bist du mir so lieb, wie dein Bruder Abel." „Die Sünde (die der Neid zur Folge hat) ruht vor der Thür' deines Herzens" — sie kann leicht in das Herz gelangen. Gott warnt also Kain. Zugleich spricht er ihm Mut zu: „Wenn du willst, so kannst du die Lust dazu bezwingen und über sie herrschen." Neid und Haß führen zur bösen That. — Und als Abel stöhnend in seinem Blute lag und seine Seele aushauchte, war Kain von dem Schauervollen seiner That ergriffen und erstarrte vor Entsetzen. Dennoch trotzt er und leugnet. Und der Herr hält ihm seine Sünde vor und flucht sein und seines Ackers. — Abel ist das Vorbild Christi, des guten Hirten, der unschuldig getötet wird. Kain ist das abschreckende Beispiel jedes verworfenen Menschen sowie des strafenden Gewissens.

2. Vorbereitung von Katechismuslehren. a) Das Opfer ist eine sichtbare Gabe, welche Gott dargebracht wird; es unterscheidet sich in ein blutiges (Lamm) und in ein unblutiges (Früchte); es stammt aus dem

Anfange der Menschheit und wird erst wertvoll durch die Gesinnung des Opfernden.

b) Der Neid ist eine Hauptsünde, da aus ihm Haß, Bosheit, Brudermord und Verzweiflung hervorgehen.

c) Die Strafen der Sünde sind teils zeitliche, teils ewige.

Vierte Stunde. Die Betrachtung des biblischen Bildes.

Die Schüler werden aufgefordert, das anzugeben, was sie auf dem Bilde sehen. Je mehr sie selbst finden, desto besser. Erst dann, wenn sie etwas Wesentliches übersehen haben, macht der Lehrer durch eine Frage, eine kurze Andeutung darauf aufmerksam. Falls die Schüler nicht selbst etwas angeben, werden sie etwa in folgender Weise dazu aufgefordert: L. Was siehst du hier? (Der Lehrer zeigt das Bild vor.) Der eine oder der andere Schüler sagt vielleicht: Das ist Abel. Er liegt auf dem Boden. Er ist blaß, tot. L. Wer ist dies? Sch. Das ist Kain. L. Woraus ersiehst du dies? Sch. Er trägt eine Keule. L. Was hat er damit gethan? L. Wen siehst du noch? Sch. Den lieben Gott. L. Was thut der liebe Gott. Sch. Er spricht mit Kain. L. Woraus ersiehst du dies? Sch. Er sieht auf Kain und zeigt auf den toten Abel. L. Was spricht Gott? Ein Schüler wiederholt die treffenden Worte der Erzählung. L. Siehst du Kains Gesicht? Sch. — L. Warum nicht? Sch. Er verdeckt es mit der Hand. L. Warum? (Warum sieht er Gott nicht an?) Sch. — Es werden etwa noch folgende Sätze gefunden bezw. mitgeteilt. Dieser Engel faltet die Hände und sieht betrübt auf den erschlagenen Abel hernieder. Die Engel nehmen teil am Glück und Unglück des Menschen. Abels Schafe fürchten sich und laufen schreiend davon. — Im Hintergrunde des Bildes sind die steinernen Altäre mit dem Opfer, auf welche der Blick des Kindes noch zu lenken ist. Gib nun alles an, was du auf dem Bilde gesehen hast! N. erzähle die biblische noch einmal!

Die Sintflut.*) (Unterklasse.)

1. Stunde. Die Verderbnis der ersten Welt.

1. **Vorbereitung.** Von wem habe ich euch in der letzten Stunde erzählt? Erzählt die Geschichte von Kain und Abel nochmals! — Heute wollen wir hören, wie die Menschen bös geworden sind und wie sie Gott bestraft hat.

2. **Mitteilung.** „Nach dem Tode Abels bekamen Adam und Eva für den erschlagenen Abel einen anderen Sohn rc." bis zu dem Satze: „Ich will ihnen noch 120 Jahre Zeit lassen, ob sie sich vielleicht nicht doch noch bessern." Nach Ch. Schmids biblischer Geschichte.

3. **Besprechung.** a) Erläuterung. Adam und Eva waren sehr betrübt über den Tod ihres braven Sohnes Abel. Gott, der Allgütige, gab ihnen für den erschlagenen Abel einen anderen Sohn. Sie nannten ihn Seth, d. h. Ersatz. (Warum so?) Wie waren die Kinder Seths? — die Kinder

---

*) Anm. Die altdeutsche Silbe „sint" oder „sin" verstärkt den Begriff des Grundwortes. Sintflut = große Flut; Singrün = Immergrün.

Kains? Seths Nachkommen wurden aber auch böse. — Woher kam dies? Weil sie mit den bösen Kainskindern umgingen. So ging die Sünde über von den Eltern auf ihre Kinder. Was thaten sie Böses? Sie dachten nicht mehr an Gott und trieben abscheulichen Götzendienst, d. h. sie beteten Bilder aus Holz und Stein an. Sie dachten nur an irdische Genüsse (Essen und Trinken war ihr vornehmstes Geschäft); darum sagt die Schrift: sie waren ganz Fleisch. Das Dichten und Trachten ihres Herzens ging nur auf das Böse, d. h. sie wollten nur Böses. Sie plagten und quälten einander. Hat Gott die Bösen Menschen nicht gemahnt? Ja, aber es half nichts. Hat denn Gott die Menschen nicht gestraft? Hat er sie gleich gestraft?

b) Lehre und Anwendung. Wer mit Bösen umgeht, wird auch böse. Böse Gesellschaft verdirbt gute Sitten. Wir dürfen das nicht nachmachen, was wir an bösen Menschen sehen. (Nicht fluchen, nicht streiten 2c.)

4. **Einprägung.** Vor- und Nacherzählen.

2. Stunde. Noe, der Gerechte unter den Bösen.

1. **Vorbereitung**: hier entbehrlich. Wiederholung des Früheren.

2. **Mitteilung**: Vorerzählen. „Unter den bösen Menschen lebte noch ein frommer Mann“ bis zu dem Satze: „Und Noe fing den Bau der Arche sogleich an.“

3. **Besprechung.** Wie hieß der Mann, der fromm und rechtschaffen unter den Gottlosen lebte? Was wurde dem Noe von Gott aufgetragen? Wie sollte er die Arche einrichten? Warum mußte die Arche ein so großes Schiff sein?

4. **Einprägung.** Zusammenfassung der beiden Abschnitte.

3. Stunde. Untergang der ersten Welt.

1. **Vorbereitung.** Heute wollen wir hören, wie die Wasserflut gekommen ist. Wie kann eine Wasserflut entstehen? Wenn es lange regnet, dann treten die Flüsse über ihre Ufer. Dann dringt das Wasser in die Dörfer und Städte und in die Häuser. Was thun da die Leute? Sie flüchten in die oberen Zimmer. Und wenn das Wasser recht groß wird? Dann steigen die Leute auf die Dächer, Bäume und flüchten sich auf höher gelegene Gegenden und Berge.

2. **Mitteilung**. „Ein Jahrhundert lang baute Noe an der Arche 2c.“ bis: „Nur Noe blieb übrig und was mit ihm in der Arche war.“

3. **Besprechung.** Wie lange baute Noe an der Arche? Noe baute dieses große Schiff auf trockenem Lande. Was hätten die Menschen daraus lernen sollen? Was geschah, als die Arche fertig war? Es regnete nun Tag und Nacht in einem fort 40 Tage und 40 Nächte lang. Das Wasser kam vom Himmel herunter und aus der Erde heraus. Es lief in die Wohnhäuser und Stuben. Die Leute flüchteten sich auf Dächer, Bäume und Berge, und das Wasser wuchs immer höher und höher und begrub alle Menschen. — Das war das schreckliche Strafgericht Gottes an den bösen Menschen. Und wer war schuld

daran? Die bösen Menschen selbst mit ihren Sünden. Daher nennt man diese große Flut in unserer Zeit gewöhnlich auch Sündflut.

4. **Einprägung** durch Vorerzählen in der bestimmten Fassung des Buches. Nacherzählen, Zusammenfassung der bisher behandelten Abschnitte.

4. Stunde. Noes Errettung.

1. **Vorbereitung**. Reproduktion des Vorausgegangenen. Wie ist es dem Noe ergangen?

2. **Mitteilung**. „Endlich hörte es auf zu regnen ꝛc.“

3. **Besprechung**. Wie lange stand das Wasser über der Erde? Es wurde aber immer weniger. Wohin kam es? Noe mag in dieser langen Zeit manchmal ängstlich hinausgesehen haben, ob die Erde noch nicht trocken sei. Wie wollte er sich überzeugen, ob das Wasser schon gefallen sei? Warum kam der Rabe nicht mehr zurück? Er fand Nahrung an toten Körpern. Warum ließ Noe nunmehr eine Taube fliegen? Die Taube ist ein körnerfressender Vogel. Sie fand weder Nahrung, noch einen Platz, wo sie ruhen konnte, weil das Wasser noch über den Bäumen stand. Also konnte Noe nicht aus der Arche gehen. Als Noe die Taube wieder fliegen ließ, brachte sie einen grünen Ölzweig mit. Was merkte Noe an dem Ölzweige? (Für die oberen Kurse: Die Taube mit dem Ölzweige ist ein Bild der Versöhnung zwischen Gott und der Menschheit. Gott zürnt nicht mehr; er sendet Frieden den Menschen, die unschuldig vor ihm gewandelt sind.) Woraus sah er endlich, daß die Erde trocken sei? Ist er nunmehr aus der Arche gegangen? Nein. Noe ist ein frommer und gerechter Mann. Er handelt nur auf Gottes Befehl und verläßt die Arche nicht früher, als bis ihn Gott dazu auffordert. „Das Herz des Gerechten denkt auf Gehorsam.“

4. **Einprägung** wie oben.

5. Stunde. Noes Dankopfer.

1. **Vorbereitung**. Wiederholung. Der liebe Gott hat den Noe, seine Frau und seine Kinder behütet und aus der Wasserflut gerettet. Was hat Noe wohl gedacht (empfunden), als er aus der Arche ging? Was hat er wohl gethan, weil ihm die Erde neu geschenkt war? Er hat dem lieben Gott für die Errettung gedankt. Wir erfahren heute, wie Noe dem lieben Gott für seine Errettung dankte.

2. **Mitteilung**. Nach dem Handbuche.

3. **Besprechung**. Wodurch erwies sich Noe gegen Gott dankbar? Wo haben wir schon von einem Opfer gehört? Hatte Gott an Noes Opfer Wohlgefallen? Wodurch zeigte der liebe Gott sein Wohlgefallen? Freundschaftsbund — Verheißung. Woran soll uns der Regenbogen erinnern?

4. **Einprägung** wie oben.

6. Stunde. Zusammenfassung, Lehre und Anwendung. Das biblische Bild.

1. Wir haben von guten und von bösen Menschen gehört. Was geschah den bösen? — den guten? Was ist dem bösen Kain geschehen? — den Stammeltern nach der Sünde? — Gott straft also die Bösen.

2. Wie ist es den guten Menschen ergangen? (Weitere Beispiele aus früher gehörten Erzählungen.)

Katechismus: G o t t b e l o h n t d i e G u t e n u n d s t r a f t d i e B ö s e n. E r v e r g i l t j e d e m, w i e e r e s v e r d i e n t, m a c h t e s j e d e m s o, w i e e s r e c h t i s t. D a r u m s a g e n w i r: G o t t i s t g e r e c h t.

Was heißt: Gott ist gerecht?

Lehre und Anwendung. a) Gehe nur mit guten und frommen Menschen um; fliehe den Umgang mit bösen Menschen, denn böse Menschen verderben gute Sitten. (Repet. aus der ersten Stunde.)

b) Wer brav und fromm bleibt, dem wird auch in der Not Gottes Schutz nicht fehlen: Vertrau' auf Gott und laß ihn walten, er wird dich wunderbar erhalten. (Einüben!)

Ihr sollt mir nun die ganze biblische Geschichte von der Sintflut nochmals erzählen! Geschieht.

Nun dürft ihr ein Bild über die Sintflut anschauen.

Gebt an, was ihr auf dem Bilde sehet! L. Das Bild zeigt uns 1) daß Gottes Strafgericht alle Sünder trifft: den Hoffärtigen (den Mann mit der Krone), den Zornigen (der die Faust ballt), den Geizhals (Mann mit dem Geldsacke) 2c. 2) daß es über a l l e Menschen kommt ohne Unterschied des Standes, Alters und Geschlechts. Vor Gott gilt kein Ansehen der Person.

Zugabe für die Oberklasse. Die vorbildliche Bedeutung der Erzählung. Noe ist ein Vorbild Christi: als T r ö s t e r und R e t t e r der Seinigen — als E r b a u e r der Arche (Stiftung der Kirche) — als n e u e r S t a m m v a t e r des Menschengeschlechts — als Darbringer eines Gott wohlgefälligen Opfers — als Träger eines neuen Bundes mit Gott.

Die Tochter des Jairus. (Unterklasse.)

(Nach Leutz.)

I. **Vorbereitung.** Die Kunde von den Wunderthaten Jesu war schon in der ganzen Umgegend seines Wohnortes verbreitet. Die Leute wendeten sich daher in allerlei Not zu ihm, damit er helfe. In solcher Not und großer Betrübnis war auch ein vornehmer Mann in Karpharnaum namens Jairus (Namen anschreiben!) ein Vorsteher der dortigen Schule. Die Schule war aber bei den Juden soviel, als bei uns die Kirche ist. (Vergl. den 12jährigen Jesus im Tempel). Dort versammelten sie sich an Feiertagen um zu beten. Jairus hatte ein Töchterlein, das sehr krank war. Die Eltern hatten es sehr lieb, weil es ein braves, frommes Kind war, das ihnen viele Freude bereitete; jetzt lag es bleich und regungslos im Bette und war schon dem Tode nahe. — Wenn jemand krank ist, ruft man den Arzt. Das wird der Vater auch gethan haben; aber der Doktor hat auch nicht mehr helfen können. Da wird der Vater oft ausgerufen haben: „Ach, wenn nur jemand helfen könnte! Da hört er, daß der Herr Jesus in der Nähe der Stadt wäre, der, welcher dem Sturme auf dem Meere schon Ruhe geboten, der die 5000 Menschen mit wenigen Broten und 2 Fischen gespeist hatte. Zu diesem Manne will er gehen und bei ihm Hilfe holen; er glaubt gewiß, daß dieser sein liebes Töchterlein wieder gesund machen könne. (In Abschnitten zu wiederholen!)

II. **Die Erzählung.** Nach dem Buche.

III. **Die Unterredung.** (1. Der Glaube des Jairus.) Wer war Jairus? Welches Leid hat ihn getroffen? Bei wem suchte er Hilfe? Warum nicht sonstwo? Er glaubte ganz gewiß, daß der Herr Jesus seinem Töchterlein helfen könne. Woraus ersehen wir dies? Wie hat er gesagt? Was soll Jesus thun? Sein Schmerz sollte noch größer werden, durch welche Nachricht? Mancher hätte nun gedacht, wie die Diener auch sagten: „Jetzt ist es nicht mehr nötig, daß der Herr Jesus hinein in das Haus geht, denn das Mädchen ist ja tot." Hat Jairus den Herrn Jesus nun abgehalten, in das Haus zu gehen? Was hat er wohl gedacht? Der Herr Jesus kann doch helfen. Er hat noch nie gehört, daß Jesus auch Tote wieder lebendig machen könne, und doch zweifelte er nicht daran, daß der, der so viel Wunderbares schon gethan hatte, auch sein Töchterlein wieder lebendig machen könne. Seht, so groß war sein Glaube. Wie hat Jesus den Jairus getröstet? Was verlangte er von ihm? Was sollte er glauben? Jesus hat aber auch den Glauben des Jairus belohnt. Das wollen wir weiter sehen.

(2. Die Hilfe des Herrn.) Wen traf Jesus an, als er in das Haus des Jairus kam? Was sehen wir daraus? Daß die Leute das Töchterlein gern hatten. Was sagte Jesus zu ihnen? War das Töchterlein wirklich nicht tot? Warum konnte Jesus sagen: Es schläft? Was hat er wohl schon im Sinne? Haben es die Leute geglaubt? Warum nicht? Bis jetzt hatte ja noch niemand einen toten Menschen auferweckt. Jesus wollte aber Stille haben und allein sein; das Mädchen sollte nicht erschrecken wegen der vielen Leute, die sein Bett umstanden. Was gebot er daher? Wer durfte allein dableiben? So stehen sie nun um das Bett des toten Töchterleins herum, die Eltern, Jesus und die drei Jünger. Mit welcher Bewunderung und Erwartung werden die Jünger auf ihren Meister geschaut haben, wie ängstlich, in Bangigkeit und Freude werden die Eltern bald den Herrn Jesus, bald ihr liebes Kind angesehen haben! Jetzt ergreift Jesus des Mägdleins Hand und spricht das Freudenwort aus: „Mägdlein, ich sage dir, steh auf!" Und wie er es ausspricht — so geschieht es. — Das hat noch niemand gethan, das wird auch kein Mensch je thun können. Wer allein hat es thun können? Was haben die Eltern gethan, als sie ihr Töchterlein wieder aufstehen sahen? Sie werden sich aber nicht bloß gefreut, sondern dem Herrn auch gedankt, ihn stets gerne in ihr Haus und seine Lehre in ihr Herz aufgenommen haben.

IV. **Einübung.** Nochmaliges Vorerzählen, sodann Nacherzählen.

Moses im Binsenkörblein. (Mittel- und Oberklasse.)

1. **Thema.** Wie es Jakobs Kindern in Ägypten ergangen ist.

2. **Vorbereitung.** Jakob zog mit seinen Söhnen nach Ägypten. Ägypten ist der Länge nach vom Nil durchflossen. (Karte!) An den Ufern dieses Flusses wächst die Papyrusstaude, eine rohrartige Pflanze, welche in Ägypten die Stelle unserer Uferweiden und des Schilfrohres vertritt. Dem Nil verdankt das Land seine Fruchtbarkeit. Kanäle. Die Ägypter waren ein kunstreiches Volk, sie führten auch große Bauwerke auf: Pyramiden (Abbildung) 2c. Tierdienst (Apis). Jakobs Kinder bewohnten das Ländchen Gessen. (Zeigen.) Sie sollten aber nach Verheißung Gottes nicht hier bleiben, sondern in das Land Kanaan zurückkehren. Dazu war ein Führer notwendig. Wir wollen heute hören, wie dieser Führer geboren worden ist.

3. **Vorerzählen nach dem Handbuche.** Die Geschichte wird zweckmäßig in zwei Abschnitten erzählt und besprochen: der erste handelt von der „Bedrückung", der zweite von „Moses Geburt und Errettung."

4. **Besprechung.** 1. Wir haben gehört, daß Jakob mit seinen Söhnen nach Ägypten gezogen ist. Sie hatten auch ihre Frauen und Kinder bei sich. Es waren im ganzen siebzig Personen. Aus diesen entstand nach und nach, im Laufe von etwa 400 Jahren, ein großes Volk. Weil Jakob auch Israel hieß, nannte man seine Nachkommen Israeliten. Die Israeliten hatten aber eine andere Sprache, eine andere Religion, andere Sitten als die Ägypter. Sie bildeten ein den Ägyptern fremdes Volk und waren von diesen als Hirten verachtet und gehaßt, weil sie Tiere schlachteten, welche die Ägypter als heilig verehrten. Jener König, der Joseph zu einem vornehmen Manne gemacht hatte, war längst tot, und es war ein König aus einer fremden Herrscherfamilie an die Herrschaft gekommen. Dieser fürchtete, die Israeliten möchten, wenn ihre Zahl noch größer würde, seinen Thron stürzen. Sie sollten daher die Sprache, die Sitten und den Glauben ihrer Väter aufgeben und Sprache, Sitten und Glauben der Ägypter annehmen und damit aufhören, ein selbstständiges Volk zu sein. Da ihm dies nicht gelingen wollte, unterdrückte er sie. Er ließ sie mit Unbarmherzigkeit zum Sklavendienste anhalten. Sklaven sind Dienstboten, welche gekauft und verkauft werden. Sie haben keine Rechte; der Eigentümer ist Herr über ihren Leib und über ihr Leben. Sklaven hat es zu allen Zeiten gegeben, und zu allen Zeiten ist damit Handel getrieben worden. (Joseph von seinen Brüdern verkauft.) Die Sklaven wurden zu den allerschwersten Arbeiten angehalten, zu welchen man sonst nur Pferde und Rinder gebraucht. Die Israeliten mußten in der glühenden Sonnenhitze Erdarbeiten an den vielen Kanälen des Landes besorgen, Ziegel brennen und am Baue der Pyramiden und Götzentempel helfen. Der Bau an den Götzentempeln war für die Israeliten demütigend und schmachvoll. Sie mußten Fronarbeiten verrichten, d. h. solche Arbeiten, welche Unterthanen ihrem Herrn unentgeltlich oder gegen sehr geringen Lohn zu leisten hatten. Ob diese Bedrückungen recht waren? Warum aber der gerechte Gott dieselben zugelassen hat? Er wollte die Israeliten vor dem vertraulichen Umgange mit den heidnischen Ägyptern und vor dem Götzendienste bewahren und in ihnen die Sehnsucht nach Befreiung erwecken. — Erzähle, wie die Israeliten bedrückt wurden!

2. Warum wird die Mutter eine überaus gute Mutter genannt? Was that sie, um die Erfüllung des königlichen Befehls hinauszuschieben? Was that sie, als sie das Kind nicht mehr länger verbergen konnte? — Mutterliebe ist erfinderisch. Die Mutter fand einen Ausweg, nicht nur um den Befehl des Königs zu vollziehen, sondern auch um ihr Kind zu retten. Wodurch ist sie dem Befehle des Königs nachgekommen? Sie brachte das Kind in den Nilfluß. Inwiefern sorgte sie für die Rettung ihres Lieblings? Sie legte das Kind in ein Körblein aus Binsen und stellte dieses in das Schilf. Warum stellte sie es in das Schilf? Damit das Knäblein nicht vom Wasser weggeschwemmt werde, und damit es von den Krokodilen nicht bemerkt werden konnte. — Warum setzte die Mutter das Kind in der Nähe des königlichen Palastes aus? In der Nähe des königlichen Palastes hielten sich immer Menschen auf; da mußte das Kind bald gefunden werden. Hätte das Kind nur eine einzige Nacht im Körblein bleiben können? Was sollte also die Schwester des Kindes thun?

Was mag die Mutter gedacht haben, als sie all diese Vorsichtsmaßregeln gebraucht hatte?

Die Mutter wußte das Körblein so zu stellen, daß es gegen das Gewässer hin verdeckt, gegen das Land hin leicht sichtbar war; es mußte daher alsbald bemerkt werden — eine weitere Vorsicht. Was sagte die Königstochter, als sie das weinende Kind erblickte? Was ersehen wir aus dieser Rede? (Mitleid.) Durfte die Königstochter das Knäblein mit nach hause bringen? Warum nicht? Sie mußte die Ungnade ihres Vaters fürchten, der ja den grausamen Befehl zur Ertränkung der israelitischen Knäblein gegeben hatte. Wollte sie das Kindlein untergehen lassen? Sie befand sich also in Verlegenheit, was da zu thun sei. Wer half ihr aus dieser Verlegenheit? Was that die Schwester des Kindes, als sie sah, daß die Königstochter so großes Mitleid mit dem Knäblein hatte? Warum that sie dies nicht sogleich? Die Königstochter erzog das Kind, d. h. sie ließ den Knaben in allen Wissenschaften der Ägypter unterrichten, und nannte ihn Moses, d. h. den aus dem Wasser Erretteten. — Erzähle a) was die Mutter zur Rettung ihres Kindes gethan hat, b) wie das Kindlein gerettet wurde!

Lehre und Anwendung. In dieser Begebenheit zeigt sich so recht das Walten der göttlichen Vorsehung. 1. Das Kind wurde nicht nur gerettet, sondern auch seiner Mutter zurückgegeben. 2. Moses war dazu bestimmt, das israelitische Volk aus Ägypten zu führen und 40 Jahre zu regieren. Gott fügte es so, daß Moses die zu dieser schweren Aufgabe notwendige Bildung erhielt und gerade in dem Hause desjenigen, der das auserwählte Volk Gottes vernichten wollte.

Vergleiche das Schicksal des Moses mit dem des ägyptischen Joseph! Moses Errettung mit dem bethlehemitischen Kindermord! Moses, Joseph, das Jesukind wurden durch Gottes Schutz bewahrt, daß ihnen kein Leid geschah. Gott beschützt auch euch (Schutzengel): Aus dem Himmel ferne, wo die Englein sind, schaut doch Gott so gerne her auf jedes Kind, höret seine Bitte treu bei Tag und Nacht; nimmt's bei jedem Schritte väterlich in acht, gibt mit Vaterhänden ihm sein täglich Brot, hilft an allen Enden ihm aus Angst und Not. Sagt's den Kindern allen, daß ein Vater ist, dem sie wohlgefallen, der sie nie vergißt.

Isaaks Aufopferung. (Mittel- und Oberklasse.)

Vorausgehend: Nochmaliges Erzählen der in der vorigen Stunde behandelten Geschichte und Angabe des Lehrstoffes für die heutige Stunde.

I. **Vorbereitung.** L. An der Südgrenze des Landes Kanaan, in der Nähe von Ägypten, liegt Berseba. (Wird an der Karte gezeigt.) Hier befand sich Abraham, als er von Gott den Auftrag erhielt, seinen Sohn zu opfern. L. Wer zeigt den Berg Moria? Sch. — L. Zu welcher Stadt gehörte dieser Berg nachmals? Ein Schüler der Oberklasse: Zu Jerusalem. L. Der Berg Moria ist von Berseba ungefähr 18—20 Stunden entfernt. Welche Orte liegen am Wege zwischen Berseba und dem Berge Moria? Sch. Hebron und Bethlehem. L. Welcher Schüler der Oberklasse weiß vom Berge Moria

schon etwas anzugeben? Sch. Hier hat Melchisedech Brot und Wein geopfert. Auf Moria stand der Tempel Salomons. Ihm gegenüber liegt der Kalvarienberg.

II. **Vorerzählen** der ganzen biblischen Geschichte durch den Lehrer.

III. **Besprechung.**

1. Die Betrachtung des Inhalts.

Was antwortete Abraham, als Gott ihm zurief? Welchen Befehl gab Gott dem Abraham? Zu welchem Zwecke sollte Abraham seinen Sohn opfern? Gott wollte den Abraham prüfen, d. i. auf die Probe stellen, ob er ihn, Gott, mehr liebe, als seinen Sohn Isaak. Wo sollte das Opfer vollzogen werden? Welche Vorbereitungen traf Abraham für das Opfer? Wann kam Abraham an den Berg? Welche Vorkehrungen zum Opfer traf Abraham unten am Berge? Warum nahm er die Knechte nicht mit auf den Berg? Was trug Abraham? Was trug Isaak? Wie redete Isaak seinen Vater unterwegs an? Isaak spricht zuerst nur: „Mein Vater!" Warum wohl? Zum Zeichen, daß er etwas zu sagen wünsche. Erst auf die Frage: „Was willst du mein Sohn?" spricht er weiter. Was lernt ihr daraus? (Ehrerbietung.) Was that Abraham, als sie auf dem Berge angekommen waren? Woraus konnte Isaak ersehen, daß er das Opferlamm sei? Wie verhielt sich Isaak, als er von seinem Vater gebunden wurde? Was erseht ihr daraus? (Gehorsam!) Wodurch wurde Abraham verhindert, seinen Sohn zu schlachten? Was sprach der Engel? Was antwortete ihm Abraham? Was sprach der Engel weiter? Welch' herrliche Verheißung gab der Engel dem Abraham im Auftrage des Herrn? Wie ging die Rede Abrahams „Für das Opferlamm wird Gott sorgen" in Erfüllung? (Die direkte Rede ist immer wörtlich wiederzugeben und wörtlich einzuüben.)

2. Die Entwicklung der Lehre.

a) Gott prüft den Abraham. Gott hatte Abrahams Gehorsam und Glauben schon mehrfach auf die Probe gestellt. Wer weiß? Die schwerste Prüfung hatte er hier zu bestehen. Warum? Nicht ein Lamm sollte Abraham opfern, sondern seinen Sohn, seinen einzigen Sohn, den Sohn, um welchen Abraham und Sara so viele Jahre zu Gott gebetet hatten, der die Freude, der Trost des Vaters war, der die Stütze seines Alters werden sollte; den Sohn, auf welchen alle früheren Verheißungen Gottes sich bezogen. Abraham selbst, er, der Vater, sollte das Opfer vollziehen und alle Vorbereitungen dazu treffen. Nicht allsogleich sollte das Opfer gebracht werden, sondern erst nach drei Tagreisen, damit Abraham auch recht Zeit habe, in seinem Herzen zu erwägen, was er thue.

b) Abraham bewährt sich. Er gibt der Nachwelt das erhabenste Beispiel des Gehorsams, der Opferwilligkeit, der Seelenstärke, des Gottvertrauens. „Hier bin ich!" antwortete Abraham dem Rufe Gottes. Das heißt: „Herr, ich stehe zu deiner Verfügung. Verlange von mir, was du willst; ich will es thun." Das sagt Abraham, bevor er den Befehl Gottes kennt. Das ist williger und pünktlicher Gehorsam. Abraham gibt ohne Zögern seinen einzigen Sohn, sein Teuerstes, und vollzieht das Opfer im

Herzen, indem er seinen Arm ausstreckt, Isaak zu schlachten. Das ist Opferwilligkeit. Mit bewunderungswürdiger Seelenruhe trifft Abraham die Vorbereitungen zu der schweren Reise. Nichts läßt die Knechte ahnen, was in Abrahams Herzen vorgeht. Wie schmerzlich mußte Isaaks Rede: „Wo ist das Opferlamm?" Abrahams Herz berühren! In dieser sinnverwirrenden Lage gibt Abraham die herrliche Antwort: „Für das Opferlamm wird Gott sorgen." Die Antwort ist wahr, und doch verbirgt sie dem Kinde die Wahrheit, um es nicht zu ängstigen. Welch' schonungsvolle Liebe! Jede einzelne der Handlungen zur Vorbereitung des Opfers mußte das Vaterherz zerreißen. Wer wäre unter dieser schweren Prüfung nicht zusammengebrochen? Abraham blieb standhaft. Das ist Seelenstärke. Der Vollzug des göttlichen Willens war Abraham das Höchste. Er war fest überzeugt, daß Gott nur das Beste seiner Kinder wolle, und daß ihm Gott seinen Sohn auch vom Tode wieder erwecken könne. Das ist Gottvertrauen.

c) Gott belohnt Abraham. Abraham gewinnt durch die schwerste aller Prüfungen die Kraft, jede Prüfung zu bestehen. Gott gibt ihm seinen Sohn zurück und erneuert ihm die größte aller Verheißungen in feierlicher Weise.

d) Anwendung. „Selig ist der Mann, der die Anfechtung aushält; denn wenn er ist bewährt worden, wird er die Krone des Lebens empfangen, welche Gott denen, die ihn lieben, verheißen hat." — Erzähle, a) wie Gott den Abraham prüft, b) wie sich Abraham bewährt, c) wie Gott den Abraham belohnt!

3. Die Betrachtung der Erzählung in ihrer vorbildlichen Bedeutung.

Isaak ist das Vorbild des Erlösers. Inwieferne? Vergleichungspunkte: 1. Isaak ist der einzige (eingeborne), der geliebte Sohn. 2. Der Vater gibt ihn hin. 3. Er trägt das Holz den Berg hinan, dessen westlich gegenüberliegender Hügel der Kalvarienberg ist. 4. Er läßt sich freiwillig, ohne Widerrede binden. Er ist ein unschuldiges Opfer. Indes ist Isaak nur das Vorbild und wird, nachdem dieses seine Erfüllung gefunden hat, seinem Vater wieder zurückgegeben.

IV. Vor- und Nacherzählen zum Zwecke der Einprägung.

V. Die Betrachtung des biblischen Bildes.

VI. **Aufgaben**: 1. Memorieren. 2. Schreibt die Erzählung nieder! (Vorher Feststellung der Orthographie.) 3. Schreibt die Vergleichungspunkte zwischen Christus und seinem Vorbilde auf! 4. Beschreibt das Bild zu dieser biblischen Geschichte! 5. Vergleicht die Prüfung der ersten Menschen mit der Prüfung Abrahams! (Erst mündlich.) Vergleichungspunkte: 1. Dort versucht die Schlange — hier prüft Gott. 2. Die ersten Menschen werden versucht in der Absicht, sie um die Liebe Gottes zu bringen — Gott prüft Abraham, um ihn in derselben zu befestigen. 3. Dort führt die Versuchung zum Ungehorsam — hier die Prüfung zum Gehorsam. 4. Die ersten Menschen verließen traurig das Paradies — Abraham verläßt voll Glückseligkeit den Berg. 5. Dort erscheint ein Engel, um Gottes Strafgericht zu vollziehen — hier, um beseligende Verheißungen zu geben.

Die Weisen aus dem Morgenlande. (Mittel- und Oberklasse.)

I. **Vorbereitung**. Gott hat den ersten Menschen einen Erlöser verheißen. Mit welchen Worten? Und diese Verheißung hat er wiederholt. Wem? Bei welcher Gelegenheit? Die Juden wußten also, daß Christus, der Messias, kommen werde. Aber auch die Heiden wußten dies. Bileam, ein heidnischer Prophet, hat es vorausgesagt. Die Juden wurden in die babylonische und assyrische Gefangenschaft fortgeführt; sie lebten von da an zerstreut unter heidnischen Völkern, welchen sie von dem zu erwartenden Messias erzählten. Um die Zeit, da Christus geboren wurde, war das Land der Juden ein Teil des großen römischen Reiches. „Der Scepter war von Juda genommen.“ Herodes, ein Idumäer (Nachkomme Esaus), hatte sich von den Römern durch List und Bestechung die Herrschaft über Judäa und den Königstitel erschlichen. Er war ein kluger und thatkräftiger, aber auch ein argwöhnischer und grausamer Mann. Um seinen Thron zu sichern, ließ er alle Nachkommen der Makkabäer, der rechtmäßigen Königsfamilie, hinrichten, sogar seine eigene Frau und deren Söhne. Auch Herodes hat von der Geburt des göttlichen Kindes erfahren. — Wiedergabe.

II. III. und IV. **Mitteilung, Besprechung und Einprägung.**

1. Vorerzählen der 3 ersten Absätze der biblischen Geschichte von Ch. Schmid, Nr. 7.

2. Besprechung. **1.** Wie die Weisen zu Herodes kommen und ihn fragen. Es waren Weise, d. i. kluge, fromme Männer. Die hl. Schrift nennt sie Magier. Es waren also Gelehrte, bekannt mit der Weltweisheit, der Stern- und Naturkunde. Sie waren wohl Könige oder Fürsten (Emire), da sie so reiche Geschenke zu geben vermochten, da sie ein so großes Aufsehen in Jerusalem erregten und so freimütig mit Herodes sprachen. Daß es drei waren, schließt man aus der Dreizahl der Geschenke.

Woher kamen sie? Die hl. Schrift sagt: Aus dem Morgenlande. Wir müssen uns da ein von Palästina gegen Sonnenaufgang gelegenes Land denken; vermutlich kamen sie aus Arabien oder Persien, worauf auch die Geschenke weisen. Sie mußten also eine lange, weite Reise machen. (Karte.) Was wollen die Weisen? Sie wollen den neugebornen König der Juden sehen und ihn anbeten. Woher wissen sie davon? Sie sagen es selbst: Wir haben seinen Stern im Morgenlande gesehen. Wo fragen sie nach dem neugebornen König der Juden? Warum in Jerusalem? Weil Jerusalem des Landes Hauptstadt und der Sitz des Königs ist. Ob Herodes auch eine solche Freude über die Geburt des göttlichen Kindes hatte wie die frommen Hirten? — Warum erschrak er? Er ist mißtrauisch und fürchtet, daß er um seine Königkrone kommen werde, daß er fliehen müsse. Sein böses Gewissen machte ihn zittern. Ob er vom Jesuskinde für seine Herrschaft etwas zu fürchten hatte? Christus wollte kein irdisches Königreich aufrichten; er sagt ja selbst: Mein Reich ist nicht von dieser Welt. Warum auch die Einwohner Jerusalems erschraken? Das Volk fürchtete Krieg und neue Grausamkeiten. Kann Herodes den Weisen Auskunft geben? Warum nicht? Er weiß selbst noch nicht, wo das Jesuskind geboren worden. Was thut er, um das zu erfahren? Er beruft die Schriftgelehrten (Erklärung des Wortes) und erkundigt sich. Auch diese wissen es nicht, aber sie verweisen ihn auf die Weissagung des Propheten Michäas: Du

Bethlehem im Lande Juda bist keineswegs die geringste von Judas fürstlichen Städten; denn aus dir wird der Herrscher hervortreten &c. Warum aber die Schriftgelehrten das Kind Jesu nicht suchten? Sie erwarteten einen Messias, der mit Macht und Herrlichkeit ausgestattet sein werde. Herodes erkundigt sich auch bei den Weisen. Was will er von ihnen wissen? Da aber in dieser Zeit in Bethlehem viele Kinder geboren worden sind, weiß er immer noch nicht, welches der neugeborne König der Juden ist. Wie sucht er dies zu erfahren? — Übung durch Vor- und Nacherzählen.

2. Wie die Weisen das Jesuskind finden. 1. Vorerzählung der folgenden 3 Absätze. 2. Besprechung. Die Weisen wissen wohl, wo das Kindlein geboren wurde; sie wissen aber nicht, welches von den Kindern das rechte ist. Wer ihnen den Weg und das Haus zeigt? Der Stern, er thut es auf Gottes Befehl. Nun können sie nicht irren und sie finden das rechte Kind und erkennen in ihm, von der Gnade Gottes geleitet, trotz der ärmlichen Umgebung den Weltheiland. Was thun sie? Sie knien nieder, beten das Kind an und bringen ihm Geschenke. Sie begrüßen es dadurch als König (Gold = Tribut), als Gott (Weihrauch) und Hohenpriester (Myrrhen, das Symbol bußfertiger Gesinnung, welche der Priester zu predigen hat).

Ob die Weisen dem Herodes von dem Jesukinde etwas gesagt haben? Gott warnte sie davor; denn Herodes wollte das Kind nicht anbeten; er suchte es durch Heuchelei und Lüge auszukundschaften, um es zu töten. Was Herodes that, als die Weisen nicht mehr zurückkehrten? Das erfahren wir in der folgenden Erzählung. (Die Flucht nach Ägypten.)

3. Einüben der beiden Abschnitte durch Vor- und Nacherzählen.

V. **Lehre und Anwendung** (nach Behandlung der Geschichte: Die Flucht nach Ägypten).

1. Herodes meinte, das Kind Jesus sei getötet worden. Wer hat es beschützt? Gott kannte die ruchlosen Pläne dieses grausamen Wüterichs und machte sie zu nichte. Wer hat einst Noe (Joseph) errettet? Wie? — Welche Sprüche habt ihr damals gelernt? So beschützt Gott alle, die auf ihn vertrauen. „Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wird's wohl machen."

2. Es kamen Hirten und Könige, das Kind Jesu anzubeten. Es waren also Juden und Heiden, Arme und Reiche, Unwissende und Gelehrte — die gesamte Menschheit — zur Teilnahme am Reiche Gottes berufen. Die Weisen legten einen weiten Weg zurück, um den Herrn zu finden. Sie beteten das Kindlein an, suchten ihm Freude zu machen.

So sollt auch ihr Jesum suchen, ihm euer Herz zum Opfer bringen und ihm Freude machen durch ein wahrhaft frommes Leben.

3. Besprechung des (Schusterschen) Bildes: Die Flucht nach Ägypten. Wer ist das? Wohin ziehen sie? Warum nach Ägypten? Da sind sie vor Herodes sicher. Sie müssen durch eine öde Gegend (Wüste) reisen. Was habt ihr schon darüber gehört? Was mögen Joseph und Maria mit dem göttlichen Kinde auf dieser weiten und beschwerlichen Reise ausgestanden haben? (Hitze, Durst, Hunger, Angst vor Verfolgung durch Herodes, Furcht vor wilden Tieren &c.) All ihre Habe trägt Joseph in einem Bündel. Diese Armut! Die Mutter sitzt auf einem Esel und hält das Kind sorglich in den Armen.

Sie sieht auf das Kind, ebenso der hl. Joseph. Warum wohl? Es ist ihr alles, und all diese Entbehrungen und Leiden nehmen sie auf sich um dieses Kindes willen! Jesus, der verheißene Erlöser, muß sich vor einem verächtlichen Könige durch die Flucht retten. Warum Gott das zugelassen hat? (Glaubensprüfung für Joseph und Maria. Das Erlösungswerk umfaßt das ganze Leben Christi.) Die Trümmer von Bildwerken (Statuen) am Boden deuten auf die Legende, welche erzählt, daß bei Ankunft der hl. Familie in Ägypten die Götzenbilder umgestürzt seien.

Zwei Unterrichtsproben zur biblischen Geographie.

Von Seminarlehrer Ebner in Straubing.

Das Karmelgebirge.

I. **Thema oder Ziel.** Wir wollen heute einen Gebirgszug des heiligen Landes kennen lernen.

II. **Anknüpfung an Bekanntes.** Wenn wir von der Donaubrücke dahier gegen Osten sehen, erblicken wir in einer Entfernung von ungefähr zwei Stunden einen Bergrücken. Ihr kennt ihn schon! Sch. Es ist der Bogenberg. Wo ist uns dieser Berg schon bekannt geworden? (In der Heimatskunde.) Wir wollen uns nun zuerst an alles das erinnern, was wir vom Bogenberge schon wissen. Die Kinder geben an, was ihnen vom Bogenberge schon bekannt ist. Zur Ergänzung: 1. Hauptrichtung? (Zeichnen.) 2. Nach welchen Seiten fällt der Bogenberg steil, nach welchen sanft oder allmählich ab? (Steil nach West und Süd, allmählich nach Ost und Nord. Zeichnen.) 3. Die steile Westseite zeigt größtenteils nackten Granitfels (vorzeigen), die östliche Hälfte ist mit Nadelwald bedeckt, während die südliche Abdachung mit verschiedenem Laubgebüsch bewachsen, teilweise auch bebaut ist. 4. Welche Gebäude stehen auf dem Bogenberge? (Pfarrhaus, Kirche.) 5. Was sehen wir vom Bogenberge aus in der Richtung nach West und Süd? Die Donau, die Donau-Ebene von Regensburg bis Osterhofen und die Isar-Ebene von Landau bis Deggendorf. (Anzeichnen.) 6. Was sieht man in der Nord- und Nordostrichtung? Den bayerischen Wald. (Anzeichnen.) 7) Welcher Bach fließt am Bogenberge vorüber in die Donau? Der Bogenbach.

Zusammenfassung: Nun wollen wir das, was wir über den Bogenberg gehört haben, in eine bestimmte Ordnung bringen. 1) Was handelt vom Berge selbst, 2) was von seiner Umgebung?

Unterpunkte: ad 1: a) Richtung, b) Form, c) Gesteinsform und Oberfläche, d) Zufälliges (Gebäude); ad 2: a) Donau, b) zwei Ebenen, c) Bogenbach, d) bayerischer Wald. Zusammenhängende Beschreibung an der Hand des Wandtafelbildes.

III. **Vermittlung des Neuen** und zwar durch Vergleichung und Mitteilung.

1. Der Gebirgszug selbst. Nun wollen wir den Karmel kennen lernen. Wir vergleichen ihn mit dem Bogenberge. Ich habe hier eine Zeichnung von diesem Gebirge entworfen. (Gebirge: braun — Meer und Bach: blau — Ebenen: grün.) Wir hängen sie neben dem Wandtafelbilde des Bogenberges auf. Nun vergleicht! Benützt dazu obiges Schema! Es ergibt

sich: 1. Das Karmelgebirge hat die Hauptrichtung von Nordwest nach Südost. 2. Mitteilung: Das Karmelgebirge besteht aus Kalkstein und Kreide und enthält, wie das bei Kalkgebirgen häufig ist (Jura), viele Höhlen. (Elias soll eine dieser Höhlen bewohnt haben.) 3. Auch der Karmel ist bewaldet, aber nicht mit Fichten und Föhren, sondern mit Lorbeer- und Olivenbäumen, mit Walnußbäumen und Eichen. 4. Das Karmelgebirge ist ungefähr 3 Meilen lang. (Von Straubing an den Bogenberg ist ungefähr 1 Meile.) Es ist in seinem höchsten Gipfel etwa 400 Meter hoch. 5. Auf einem Vorsprunge am Mittelmeere erhebt sich (wie auf dem Bogenberge das Kirchlein) ein altehrwürdiges Karmelitenkloster. — Zusammenfassung dieser 5 Punkte.

2. Nun betrachten wir die Umgebung des Karmelgebirges.

1. Wie man vom Bogenberge aus auf die Donau sehen kann, so kann man vom Karmel aus in das große, weite mittelländische Meer schauen. Es umschließt das Nord-Ende des Karmelgebirges in einem breiten Bogen, die herrliche Bucht von Akkon bildend. (Beschreibung.)

2. Vom Bogenberge aus sieht man große Ebenen. Auch vom Karmel aus breiten sich zwei große Ebenen aus: östlich davon die Ebene Esdralon, im Südwesten die Ebene Saron, welche sich am Mittelmeere gegen Süden zieht. Nähere Beschreibung dieser Ebenen. a) Esdralon: Wie in der bayerischen Kornkammer, so prangen auch in der Ebene Esdralon prächtige Getreidefelder. Auch gedeiht hier die Baumwollenstaude. In Mitte dieser Ebene liegt die Stadt Jesrael (Achab!). Diese Ebene ist eines der denkwürdigsten Schlachtfelder der Erde. Hier kämpfte Gedeon gegen die Madianiten; hier verlor Saul in einer Schlacht gegen die Philister das Leben; hier kämpften die Kreuzfahrer um den Besitz des heiligen Landes. b) Die Ebene Saron ist von Mitte Januar an ein ungeheurer Teppich der herrlichsten Blumen.

3. An der Nordseite des Bogenberges fließt die Bogen vorbei, um in die Donau zu münden. Ähnlich durchfließt der Kison, dem Karmel entlang, die Ebene Esdralon und mündet in das Mittelmeer, in den Busen von Akkon.

4. Der Bogenberg hat hinter sich (nach Nordosten) den bayerischen Wald. So hängt das Karmelgebirge im Südosten mit dem Hochlande von Samaria zusammen. (Tempel der Samariter.) Wiederholung dieses Abschnittes.

IV. **Übung und Anwendung.** 1. Mündlich: Beschreibt nun das Karmelgebirge nach der festgestellten Ordnung!

2. Schriftlich: Ihr sollt nun einen Aufsatz über den Karmel und seine Umgebung machen. (Vorher Feststellung der Orthographie.) — 3. Es soll eine einfache Kartenskizze des Karmelgebirges und seiner Umgebung gefertigt werden.

Der See Genesareth.

I. **Thema (Ziel).** Der Gegenstand, den wir heute zur Beschreibung bringen wollen, ist ein See des hl. Landes.

II. **Anknüpfung an Bekanntes** rc. Eine halbe Stunde östlich von Straubing liegt der sogenannte Söldnerhof mit einem Teich; ein ähnlicher Teich

liegt westlich von Straubing bei Einhausen; nördlich von Straubing bei dem Weiler Hornstorf ist ein Weiher, der vom Volke Hornstorfersee genannt wird. Eines dieser drei kleinen stehenden Gewässer (Wasserbecken) habt ihr schon selber gesehen. Wer? Welches? Der Hornstorferweiher hat ungefähr eine Viertelstunde im Umfange. Wäre er etwas größer, so könnten wir ihn wohl einen See nennen.

Aus der Geographie unseres Vaterlandes Bayern sind euch aber mehrere Seen bekannt geworden. Wer kann einige nennen? — Der Starnbergersee ist ungefähr sechs Stunden lang und eine bis zwei Stunden breit; er würde also unser Donauthal ausfüllen von Rinkam westlich von Straubing bis nach Bogen hinab und von Straubing bis an den Fuß der Vorberge des bayerischen Waldes. Diese Strecke war beim Austritte der Donau auch wirklich von Wasser überdeckt. Wer hat das schon gesehen?

III. **Mitteilung, event. Entwickelung des Lehrstoffes** ꝛc. Das hl. Land besitzt auch einige Landseen; einen derselben habe ich samt seiner Umgebung an die Tafel gezeichnet, nämlich den See Genesareth. Er ist ungefähr so lang und so breit wie der Starnbergersee. In welcher Richtung dehnt sich seine Länge und seine Breite aus? (Die Länge in der Richtung von Nord nach Süd ꝛc.) — Der Starnberger See hat einen Zu- und Abfluß. Wie heißt er? So ist es auch beim See Genesareth. Nachweis! Der Jordan tritt im Norden in den See ein und verläßt denselben im Süden, er durchfließt den See. — Welche Ufer sind (gemäß Kartenskizze) gebirgig, welche flach? (Die Westseite und die Ostseite sind gebirgig, die Nord- und Südseite aber eben oder flach. Die Westseite besteht aus baumlosen Bergen, welche hie und da von tiefen Schluchten zerrissen sind und dem Hochlande von Galiläa angehören; die östlich liegenden Berge sind höher, steigen bis zu 340 Meter auf und gehören dem aus Basalt (Vorzeigen!) bestehenden Hochlande von Peräa an. Das Nord- und Südufer sind Teile des tiefeingerissenen Jordanthales, welches die tiefste Einsenkung der Erdoberfläche bildet und sich im Süden des Sees in einer Länge von 30 Meilen bis zum toten Meere hinab erstreckt. (Wiederholung.)

Der See hat eine reizend schöne Lage; sein dunkelblaues Gewässer blickt zauberisch aus den grünen Triften und duftigblauen Bergreihen heraus. Er liegt 200 Meter tiefer als der Spiegel des mittelländischen Meeres. — Welche Wohnorte stehen an den Seeufern auf unserer Karte verzeichnet? (Tiberias, Magdala, Bethsaida, Chorazin, Karphanaum und Gamala.) Zur Zeit Jesu wurde die natürliche Schönheit des Sees noch erhöht durch reizende Gärten, Felder, Obsthaine und dichtbelebte Städte und Flecken, welche gleichsam die kostbare Einfassung eines wertvollen Juwels bildeten.

Gegenwärtig sind die Hauptorte durch Erdbeben und Kriegsereignisse in Trümmerhaufen verwandelt; die einst so belebte Westseite ist eine fast menschenleere Einöde, die Ostseite eine von räuberischen Beduinen bewohnte Wüste.

Der See Genesareth wird auch See von Tiberias und galiläisches Meer genannt.

Dieser See war der Lieblingsaufenthalt Jesu und seiner Jünger. Welches Wunder hat Jesus bei einer Fahrt auf dem See gewirkt? (Er stillte mit einem Worte Winde und Wellen.) Wer will die biblische Erzählung von der Stillung des Sturmes erzählen?

Von welchen Aposteln des Herrn wissen wir, daß sie am See Genesareth ihre Heimat hatten? (Vom hl. Petrus, Andreas, Jakobus dem Älteren und Johannes.) Diese Apostel des Herrn waren Fischer. Bei dem großen Fischreichtum des Sees fanden viele hundert Fischer hier einstens ihren Lebensunterhalt. Wer kann die Begebenheit vom reichen Fischfang erzählen? — Was erzählt die biblische Geschichte von dem Wirken des Heilandes in der Stadt Karphanaum? (Lehren in der Synagoge und Heilung der Schwiegermutter des Petrus, sowie vieler anderer Kranker; Heilung des Knechtes eines römischen Hauptmanns und eines Gichtbrüchigen 2c.)

IV. **Wiederholung und Zusammenfassung.** Hier hängt die Karte des hl. Landes vor uns. Gebt an und zeigt darauf, was ihr soeben gelernt habt! (Jordan — See — Umgebung — Ortschaften — der See sonst und jetzt — biblische Begebenheiten, welche schon behandelt worden sind.)

V. **Übung und Anwendung.** a) Beschreibt den See Genesareth nach diesen Gesichtspunkten! — b) Zeichnet eine einfache Kartenskizze des Sees Genesareth und seiner Umgebung!

Materialien zur weiteren methodischen Bearbeitung.

1. Die Erschaffung der Welt. Die Einsetzung des Sabbats.

1. Die Schöpfungsgeschichte lehrt uns, wer die Welt geschaffen hat — Gott; sie lehrt, was Gott erschaffen hat, nämlich den Himmel, d. h. die unsichtbaren Geister, und die Erde, d. h. die ganze für uns sichtbare Welt; sie lehrt uns endlich, daß alles, was geschaffen ist, durch Gottes Willen seinen Anfang gehabt hat, während Gott selbst allein von Ewigkeit und ohne Anfang ist.

2. Zuerst schuf Gott die Grundstoffe, aus denen alles andere gebildet ist. Die Erde war noch wüst, d. h. ohne Ordnung, und leer, d. h. ohne Schmuck und Leben. An den ersten drei Tagen ordnete und trennte Gott die Räume, an den drei letzten Tagen brachte er Bewegung und Leben in diese Räume. Am ersten Tage schuf Gott das Licht, durch welches die Gegenstände sichtbar werden; am zweiten Tage die Luft, welche für Pflanzen, Tiere und Menschen (Atmen, Sprechen) notwendig ist; am dritten Tage das Wasser und den festen Erdboden, auf welchem die Pflanzen wachsen; am vierten Tage die Lichtkörper, welche sich im weiten Himmelsraume bewegen; am fünften Tage die Vögel und Fische, welche den Dunstkreis und das Wasser beleben; am sechsten Tage die Tiere und Menschen, welche auf dem festen Erdboden leben. Am siebenten Tage ruhte Gott.

3. Gott hat alles aus nichts erschaffen: er ist allmächtig. Gott hat alles zweckmäßig erschaffen: er ist allweise. Gott hat alles gut erschaffen: er ist heilig. Gott hat die Welt erschaffen zu seiner Ehre und Verherrlichung. Auch der Mensch ist geschaffen zur Ehre Gottes; darum soll das Kind Gott kennen lernen, ihn lieben und ihm dienen. Der Sonntag ist der Tag des Herrn. „Es ist ein Gott, der alles erschaffen hat, erhält und regiert. Er

ist der Schöpfer, Ernährer und himmlische Leiter. Danke ihm täglich durch Gebet und gute Werke für seine unzähligen Wohlthaten!"

O Gott, wie groß, wie gut bist du,
wie schön ist deine Welt!
Hilf, daß ich dir zu lieb auch thu,
was, Vater, dir gefällt!

2. Die ersten Menschen.

1. Der Mensch besteht aus Leib und Seele. Der Leib ist die Wohnung und das Werkzeug der Seele. Die Seele ist ein Geist, nach Gottes Ebenbild geschaffen. Sie ist Gott ähnlich durch den Verstand und die Vernunft, den freien Willen und die Unsterblichkeit (natürliche Gaben); sowie durch die heiligmachende Gnade (übernatürliche Gabe.)

Gott setzte den ersten Menschen in einen Lustgarten, daß er ihn bebaue (= körperliche Arbeit) und bewahre (= geistige Arbeit).

2. Gott ließ die Tiere vor Adam kommen ꝛc. Der Mensch ist der Herr der Natur, weil er Verstand und freien Willen hat. Er mußte den Tieren Namen geben. Nur der Mensch kann sprechen.

3. Gott gab dem Adam eine Gehilfin. Er schuf sie aus einer Rippe des Mannes. Lehre: Mann und Weib sollen eins sein. Der Mann ist das Haupt der Familie. Das Weib soll ihm gehorchen. Der Mann soll das Weib nicht unterdrücken, sondern wie einen Teil seiner selbst behandeln. Adam und Eva sind die Stammeltern des Menschengeschlechts; alle Menschen sind deshalb Brüder und Schwestern unter einander.

„Du hast ihn nur wenig unter die Engel erniedrigt, mit Herrlichkeit und Ehre ihn gekrönt und ihn gesetzt über die Werke deiner Hände." „Wir sind Kinder Gottes." „Mache deinen Leib nie zu einem Werkzeuge der Sünde!"

3. Der Sündenfall.

1. Der Teufel beneidete die Menschen um ihr Glück. Er machte die Eva wankend im Glauben an Gottes Wahrhaftigkeit, erschütterte die Hoffnung auf Gottes Güte und raubte ihr die wahre Liebe zu Gott, die sich im Gehorsam aufzeigt.

2. Eva schaute mit Lust den Baum und die verbotene Frucht; es entstand in ihrem Herzen die böse Begierde, darauf folgte die sündhafte That. Mit klarer Erkenntnis übertrat sie Gottes Gebot, das so leicht zu erfüllen gewesen wäre.

4. Strafe der ersten Sünde.

„Die Augen gehen ihnen auf." Sie schauen — nicht mehr Gottes Angesicht, sondern ihre Nacktheit. Sie hören nicht mehr die süßen Worte ihres himmlischen Vaters, sondern die Stimme des göttlichen Richters. — Gott fragt: „Adam, wo bist du? d. h. wohin, in welchen Zustand hat dich die Sünde gebracht? Dem allgegenwärtigen Gott kann kein Sünder entfliehen; vor dem allwissenden Gott kann sich keiner entschuldigen. Die Sünde wird nicht geringer, wenn man die Schuld auf andere schiebt. „Gib bösen Menschen kein Gehör!

Hüte dich vor schlechter Gesellschaft! Flieh vor der Sünde und vor sündhaften Menschen wie vor einer giftigen Schlange!" „Die Sünde ist das größte Übel; darum beten wir täglich: Erlöse uns vom Übel!"

2. Gott ist heilig und gerecht, aber auch langmütig und barmherzig. Er vollzog an den ersten Menschen nur die zeitliche Strafe sofort: er vertrieb sie aus dem Paradiese, sie verloren Gottes Gnade und fielen dem leiblichen Tode anheim; den Vollzug der ewigen Strafe verschob Gott. Er verhieß den Gefallenen einen Erlöser, welcher ihnen die verlorene Gnade wieder erwerben und und sie vom ewigen Tode befreien sollte. Dem Teufel wird angekündigt, daß er durch einen Nachkommen des Weibes seine Herrschaft wieder verlieren solle, dem Weibe — Schmerz und Beschwerde mit den Kindern. Die Erde wird von der Sündenstrafe mit betroffen. Die Früchte müssen ihr von nun an in schwerer Arbeit abgerungen werden.

Erbsünde. Adam ein Vorbild Christi. (Leiblicher Stammvater aller Menschen — Herr und Gebieter über die irdische Schöpfung — durch die Sünde allen Mühseligkeiten, Leiden und dem Tode unterworfen.)

Die Auserwählung des israelitischen Volkes.

Abrahams Berufung.

„Sie beteten Götzen an." Die Menschen verkannten Gott und dachten sich die Naturkräfte als Gottheit. Sie beteten also nicht Gott an, den Schöpfer der Dinge, sondern seine Geschöpfe, ja selbst Abbildungen derselben aus Holz und Stein. Mit diesem abscheulichen Götzendienste wurden später auch Menschenopfer verbunden. (Moloch.) „Abraham", d. i. Vater der Menge, früher Abram, d. i. erhabener Vater. „Zieh hinweg", verlasse die Umgebung, die dich um deinen Glauben bringen, dich zur Abgötterei verleiten kann. Gott fordert viel von Abraham: er soll das Vaterland verlassen, von dem er nur Gutes genossen, und seines Vaters Haus, d. i. die Familie, die an ihm hing; er soll in ein Land ziehen, das er nicht kennt, und einer dunklen Zukunft entgegen gehen. Sein Glaube macht ihm den Entschluß leicht. Ich will dich segnen. Hiemit wiederholt Gott die im Paradiese gegebene und nach der Sintflut erneute, trostreiche Verheißung des Erlösers und bestimmt die Nachkommenschaft Abraham als diejenige, aus welcher der Erlöser hervorgehen soll; daher die Überschrift: Abrahams Berufung. Abraham wohnte in Chaldäa oder Babylonien, zog von da über den Euphrat und Jordan nach Westen in die Mitte des Landes Kanaan, in die Landschaft, welche später Samaria hieß. (Karte!) Die Einwohner des Landes, die Kanaaniter, trieben Schiffahrt und Handel und ließen die herrlichen Weideländer Kanaans unbenützt. So konnte Abraham unangefochten in das Land Kanaan einwandern. Lot, Abrahams Vetter (Brudersſohn), war auch mit ausgezogen. Obwohl das Land sehr fruchtbar war, fanden die großen Herden Abrahams und Lots neben einander doch nicht genug Nahrung. Es wurde eine Trennung notwendig.

Abrahams Friedfertigkeit.

„Laß keinen Zank sein." Abraham macht Lot besonnene und freundliche Vorstellungen, um den Frieden zu erhalten. Dieser gilt ihm mehr als irdischer

Besitz. „Denn wir sind ja Brüder." Abraham hatte zwei Brüder, Nahor und Haran. Lot war ein Sohn des letzteren. Wenn Abraham Lot als Bruder anredet, so folgt er einem im Volke Israel üblichen Gebrauche (Neues Testament: Herr, deine Brüder . . . sind draußen) und erinnert Lot zugleich, daß sie Verwandte seien, die sich wie Brüder lieben sollen. „Gehst du zur Linken." Abraham ist der ältere, der Fürst des ganzen Stammes; er konnte also jene Gegend wählen, die er als die für sich geeignete erkannte. Abraham aber macht von seinem Rechte keinen Gebrauch; sondern läßt Lot freie Wahl und bezeugt hiedurch seine Friedfertigkeit auch durch die That. (Selig sind die Friedfertigen ꝛc.) Lot aber ist eigennützig, er sieht umher, wählt, wählt die bessere Gegend, die Gegend am Jordan. Er wählt diese Gegend ohne Rücksicht auf die Gefahr, welcher er sich unter den Sodomiten aussetzt. Er kommt hier, zur Strafe für seine Eigennützigkeit, später in eine schlimme Lage, aus welcher er von Abraham befreit wird. Durch den Untergang von Sodoma und Gomorrha verliert Lot seinen ganzen irdischen Besitz. — „So viel an euch ist, habet Frieden unter den Menschen!" Meidet den Streit! Seid nicht eigennützig!

Abrahams Menschenfreundlichkeit.

Abraham saß vor der Thüre seiner Hütte im Schatten eines Baumes. Er wartet förmlich, ob nicht in der heißen Mittagszeit ein müder Wanderer sich blicken lasse. Kaum sieht er die drei Fremdlinge, so geht er ihnen eilends entgegen. Er bittet, er drängt sie, sieht ihre Einkehr als eine große Gnade an, ohne nur zu ahnen, wer die Fremden seien. Und wie reichlich, wie eifrig, wie dienstfertig, wie ehrerbietig bedient er seine Gäste: er, der hundertjährige Greis, bedient sie selbst, obgleich er Hunderte von Knechten und Mägden zur Verfügung hat. — Die Gastfreundschaft wird von mehreren morgenländischen Völkern heute noch in uneigennützigster Weise geübt, eine große Wohlthat in jenen Gegenden, wo es keine Herbergen und Gasthäuser gibt. — Zur Erklärung der Schrifttexte: Wer den Geringsten aus den Meinigen aufnimmt, der nimmt mich auf. Und: Ich war ein Fremdling, und ihr habt mich aufgenommen.

Esau und Jakob.

a) Esau verkauft seine Erstgeburt.

1. Esau war ein Jäger, Jakob ein Hirte. Die verschiedene Gemütsbeschaffenheit läßt sie verschiedene Beschäftigungen wählen. Esau als unstet umherschweifender Jäger eignet sich nicht zum Haupt einer friedlichen Familie, der er noch weniger als Lehrer und Priester vorzustehen vermag. Esau ist rasch, unüberlegt, leichtsinnig, indem er das Recht der Erstgeburt um ein Linsengericht (ägyptische Bohnen) verkauft. Mit dem Rechte der Erstgeburt war die Herrschaft über den Stamm, die Würde des Priestertums, ein doppeltes Erbteil und der väterliche Segen verbunden. Esau ist von irdischer Gesinnung. Das zeigt das Wort: ich muß doch sterben, d. h. die Erstgeburt kann mir kein irdisches Wohlleben bringen, vielmehr nur Sorge bereiten. In dem Verkaufe liegt eine Mißachtung des Ehrwürdigen. (Naboth: Bewahre mich Gott, daß ich mein väterliches Erbe verkaufe.) Jakob war still, harmlos, klug.

Er läßt sich, da es sich um eine wichtige Angelegenheit handelt, das Versprechen Esaus durch einen Eid bekräftigen. Wegen dieser Eigenschaften ließ es Gott zu, daß die Patriarchenwürde auf Jakob überging. Es war aber nicht edel von Jakob, daß er die Schwäche seines Bruders zu seinem Vorteil ausnützte, daß er für eine geringe Gabe ein hohes Gut verlangte, und daß er eigenmächtig in die Fügungen der göttlichen Vorsehung eingriff. Er wurde daher von Gott empfindlich gestraft.

Das Kind darf seine Geschwister nicht übervorteilen; sei gegen sie freigebig und gefällig!

b) Jakob wird statt des Esau gesegnet.

Wie jetzt noch mancher Familienvater vor seinem Tode ein „Testament" macht, so wollte Isaak vor seinem Tode seinen Erstgebornen segnen, d. h. ihn feierlich zu seinem Nachfolger erklären, ihn zum Träger der Verheißungen machen und die Gnade Gottes auf ihn herabflehen. Esau war hier nicht redlich; denn er hätte seinem Vater offenbaren sollen, daß er das Recht der Erstgeburt bereits an Jakob abgetreten habe und daß er daher den Segen der Erstgeburt nicht mehr in Anspruch nehmen könne. Er suchte sich vielmehr die bereits aufgegebene Würde wieder anzueignen, was durch den Plan der rasch entschlossenen Mutter, welche den stillen Jakob lieber hatte, vereitelt wurde. Jakob versündigt sich schwer, indem er wiederholt zu Lug und Trug seine Zuflucht nimmt. Er mißbraucht die Gebrechlichkeit seines Vaters, um ihn zu täuschen und sich den väterlichen Segen zu erschleichen. Rebekka versündigt sich schwer, indem sie ihr Kind zum Betrug verleitet. Es kommt daher namenloses Unglück in die Familie. Jakob mußte infolge (der wohl nicht ernstgemeinten Bedrohung) das väterliche Haus verlassen, sich ohne Begleitung den Gefahren einer beschwerlichen Reise unter räuberischen Volksstämmen und wilden Tieren aussetzen und in der Folge viel Leid ertragen. Die Mutter mußte sich von ihrem Lieblinge trennen und sich um sein Leben schwer bekümmern. Der Friede des Familienlebens war dahin.

Die Lüge ist die Quelle vieler Übel. Darum ist der Gerechte der „Lüge Feind." Hüte dich zu lügen!

c) Jakobs Reise nach Mesopotamien. (Die Himmelsleiter.)

Um ein würdiges Werkzeug der göttlichen Gnade zu werden, mußte Jakob eine Schule der Leiden durchmachen. Zu den Beschwerden und Gefahren der Reise kam die Sorge: Hast du dich durch dein Betragen der göttlichen Verheißungen unwürdig gemacht? Gott tröstet den armen Flüchtling und richtet ihn wieder auf durch die Erneuerung der Verheißung und das Trostwort: Ich will dein Hüter sein! Die Leiter, die Erde und Himmel verbindet, ist ein vielsagendes Bild der göttlichen Vorsehung, welche über alle wacht und alles heilsam ordnet. Die Ausführung der Anordnungen Gottes geschieht durch die Dienstleistung der Engel, die in ihrem Auf- und Niedersteigen die Teilnahme an der Regierung der Welt nach göttlichem Ratschlusse bekunden. — „Wahrhaftig, der Herr ist an diesem Orte und ich wußte es nicht." Jakob wußte wohl, daß Gott allgegenwärtig sei; aber er ist erstaunt darüber, daß in der Einsamkeit der Wüste eine besondere Offenbarung der göttlichen Majestät erfolgen könne. Darum ruft er aus: „Wie furchtbar ist dieser Ort!

Hier will ich einen Altar bauen", d. h. eine Stätte der Gottesverehrung einrichten. (Bethel = das Haus Gottes.)

Gott ist nicht ferne von jedem aus uns; denn in ihm leben wir, bewegen uns und sind wir. —

Wo soll ich hingehen vor deinem Geiste, wohin fliehen vor deinem Angesichte? Steig ich gen Himmel rc. Psalm 138,7. (Zur Lehre von Gottes Allgegenwart. Das Verhalten des Kindes in der Kirche.) Nimm in jeder Not und Bedrängnis zu Gott deine Zuflucht.

d) Jakobs Aufenthalt bei Laban und Heimreise.

„Womit jemand sündigt, damit wird er auch gestraft." Jakob mußte 20 Jahre lang in einem fremden Lande leben, beständig im Freien sich aufhalten, Hitze und Kälte ertragen, habsüchtigen, eigennützigen, neidischen Verwandten dienen, die ihn des öfteren übervorteilten und betrogen. Gleichwohl wurde Jakob ein reicher Mann. Jakob zeigt sich friedliebend und sanftmütig. Er will Neid und Haß, Streit und Zank zwischen sich und Laban, seinen und Labans Familiengliedern und Dienstleuten verhüten. (Besserung!) Festigkeit und Besonnenheit, die sich nicht zu übereilter Hitze fortreißen läßt, richtet mehr aus als leidenschaftliche Heftigkeit. „Selig sind die Sanftmütigen, denn sie werden das Erdreich besitzen." Eine sanfte Rede bricht den Zorn; eine harte Rede erweckt den Grimm.

Als Jakob an den Jordan (Kanaans Grenze) kam, da fiel es ihm schwer aufs Herz, daß er seinen Bruder im Zorne zurückgelassen hatte. So straft sich das begangene Unrecht stets in der Erinnerung (böses Gewissen). Als Esau heranzieht, gerät Jakob in Not, da er vor der Übermacht sich nicht schützen kann. In dieser Not nimmt er seine Zuflucht zum Gebet. Sein Gebet ist demütig (Herr, zu gering bin ich), dankbar (denn ich hatte ja nichts als diesen Stab, als ich über den Jordan ging), vertrauensvoll (du hast gesagt, daß du Gutes an mir thun wollest, errette mich jetzt rc.) Zugleich that Jakob als kluger, bedachtsamer Mann alles, um ein Unglück zu verhüten oder es doch zu mildern; er richtet nach der Sitte der Zeit Geschenke her, um den Esau zu versöhnen und das Zusammentreffen zu einem freundlichen zu machen; er schickt die Knechte mit den Geschenken voraus, um Esau umzustimmen; er will sich vor Esau wie vor seinem Herrn und Gebieter verdemütigen; er teilt die Karawane in mehrere Züge, damit, wenn ein Zug angegriffen und geschlagen würde, der andere entrinnen könne. Gott rührte Esaus Herz. Esau, der hitzig Aufbrausende — ist zugleich gemütreich, versöhnlich, großmütig — ein gutes Herz in rauher Hülle. Er fiel seinem Bruder um den Hals und küßte ihn und weinte. Herzliche Augenblicke, die den Engeln des Friedens und Trostes Freude bereiten im Himmel! Der Friede ist nun wieder eingekehrt in die große Familie Abrahams. Auch der alte Vater Isaak erlebte noch die Freude, seinen Sohn Jakob wieder zu sehen, ausgesöhnt mit seinem Bruder. Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn; er wird's wohl machen.

Joseph.

a) Joseph als Hirtenknabe. Joseph ist von Gott ausersehen, die Familie des Patriarchen, damit sie nicht in den heidnischen Nachbarn aufgehe,

aus Kanaan nach Ägypten hinüberzuführen, dessen Bewohner nach der eingeführten Kasteneinteilung von den Fremdlingen sich entfernt hielten, so daß sich Jakobs Nachkommen von selbst mehr und mehr in sich abschlossen und die Lehre und Sitte der Väter ungefälscht bewahren konnten. Jakob liebte seinen Sohn Joseph; die Brüder haßten ihn, 1) weil ihn der Vater mehr liebte als sie; 2) weil er an ihren üblen Thaten nicht teilnahm; 3) weil er davon dem Vater Anzeige machte, nachdem sich die brüderliche Zurechtweisung als vergeblich erwiesen hatte; 4) weil ihn der Vater durch ein Ehrenkleid auszeichnete; 5) weil die arglose Erzählung von den Träumen in den Brüdern die Meinung erweckte, Joseph wolle sich über sie erheben.

b) Joseph in der Zisterne. Joseph erfüllte des Vaters Auftrag, weil er ein gutes Gewissen hatte, obwohl der Weg nach Sichem sehr weit war. Josephs Brüder zogen so weit fort, um sich der Beobachtung des Vaters zu entziehen und waren daher sehr aufgebracht, als sie Joseph doch ausgekundschaftet hatte. Sie warfen ihn in eine Grube, in eine tiefe halbverfallene Zisterne. Wie wird Joseph seine Brüder angefleht haben, wie mag er zu Gott gebetet haben! Josephs Brüder ließen sich nicht erweichen. Im Gegenteile, sie setzten sich nieder zum Essen. Ihr Gewissen ist nicht beunruhigt, sie können vielmehr ruhig essen, da sie nun ihren Haß befriedigt haben. Nur Ruben, der älteste, der dem Vater gewissermaßen für Joseph verantwortlich war, zeigt große Teilnahme für seinen Bruder und den alten Vater; aber er wagt keinen Widerstand. Die Ismaeliten waren Nachkommen Ismaels. Sie wohnten östlich vom Jordan in Gilead und trieben Handel mit Ägypten. Sie überschritten den Jordan unterhalb des Sees Genesareth, zogen durch Samaria und längs des Meeres nach Ägypten. 1 Silberling = 2 ℳ 60 ₰.

Deines Sohnes Rock, d. h. der Rock deines Lieblingssohnes. Jakob hatte einst seinen Vater belogen; er erfährt hier das Gleiche von seinen eigenen Söhnen. Diese steigern durch ihr Verhalten ihren Frevel in entsetzlicher Weise. Jakob hatte seine Söhne wohl oft zum Frieden ermahnt; sie gehorchten nicht. Mein Kind, gehorche der Zucht deines Vaters und verlaß nicht das Gebot deiner Mutter!

Wir sehen abermals wie aus einer Sünde andere schwere Sünden entspringen, wie insbesondere der Neid zum Haß, zur Lüge, zur Hartherzigkeit und Grausamkeit führt, wie der Neid selbst die natürliche Liebe zu den Eltern und Geschwistern verdrängt.

c) Joseph in Putiphars Hause und im Gefängnisse. Josephs Befreiung und Erhöhung. Joseph erwarb sich durch Klugheit, Bescheidenheit, Fleiß und Treue das Vertrauen seines Herrn, und dieser setzte Joseph über sein ganzes Haus. Brave Dienstboten sind ein wahrer Segen für die Familie (Eliezier). Die unerlaubte Gunst, welche Putiphars Frau auf ihn übertragen wollte, wies er entschieden zurück mit den herrlichen Worten: Wie sollte ich ein so großes Übel thun und wider meinen Gott sündigen! Das Weib warf nun ihren Haß auf Joseph und verleumdete ihn bei ihrem Manne, und dieser wirft ihn ins Gefängnis. (Du sollst kein falsches Zeugnis geben.) Hier sollte Joseph erfahren, daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten gereichen. All das Ungemach, die harte Behandlung, die Sklaven und Verbrechern zuteil wird, ließ Gott an Joseph zu, damit er sich in jenen Tugenden bewähre, die dem künftigen Herrscher notwendig sind. Josephs Wert

und Unschuld wird auch im Gefängnisse bald erkannt. Als Aufseher über die Mitgefangenen konnte Joseph viel Gutes thun, trösten, ermuntern, bessern. Auch hier zeigte sich Josephs Frömmigkeit: die Auslegung kommt von Gott. Joseph bittet den Obermundschenk, dem er so viel Gutes erwiesen hatte: „Gedenke mein, wenn es dir gut geht!" Aber dieser vergaß in seinem Glücke auf Joseph, dessen Unschuld er doch erkannt hatte. Welch ein Undank! Darum verlasse dich nicht auf Menschen! „Es ist gut, auf den Herrn zu vertrauen und sich nicht zu verlassen auf Menschen." „All eure Sorge werfet auf ihn; denn er sorget für euch!" Da rufen des Königs Träume die Erinnerung des Mundschenken an den hebräischen Jüngling wach. „Wenn die Not am größten, ist Gottes Hilfe am nächsten." Joseph legt nicht bloß die Träume aus, sondern fügt noch einen Rat hinzu, der dem ganzen Lande zum Nutzen gereicht. Am Tage der Befreiung erhält Joseph für seine Treue im Dienste Gottes und der Menschen einen Ring (den königlichen Siegelring), das Zeichen der Macht und Herrschaft, mit welchem er seine Befehle unterfertigte. Weil er die Reinheit seines Herzens bewahrte, erhält er ein kostbares Kleid! Er hat unschuldig die Fesseln der Gefangenschaft getragen; darum empfängt er eine goldene Kette. Er hat Gefangenschaft und Erniedrigung erduldet und wird darum mit Ehren aller Art überhäuft. Die göttliche Vorsehung und Weisheit führt Joseph aus dem Gefängnisse zum Throne: „Des Herrn Rat ist wunderbar und führet es herrlich hinaus." Darum: „Harre auf den Herrn und bewahre seine Wege, so wird er dich erhöhen!"

Josephs Brüder glaubten, Joseph wolle sich über sie erheben. Um sich seiner zu entledigen, zugleich um ihn zu demütigen, verkauften sie ihn als Sklaven nach Ägypten. Gerade dies führte zu seiner Erhöhung und zur Rettung der Familie Israels. „Es gibt keine Klugheit und keinen Rat wider den Herrn." „Gott macht die Ratschläge der Bösen zu Schanden und lenkt das Böse zum Guten."

Joseph sammelte in der Zeit des Überflusses, um für die Zeit der Not das Erforderliche zu haben und andern mitteilen zu können. „Gedenke der Armut zur Zeit des Überflusses, und an die Nöten der Dürftigkeit in den Tagen des Reichtums!"

d) Josephs Brüder in Ägypten. Zwanzig Jahre mochten vergangen sein, seitdem Joseph von seinen Brüdern verkauft war. Da führte die Not die so lange getrennten Brüder wieder zusammen. Die Brüder zögerten, dem Auftrage ihres Vaters nachzukommen (Was besinnt ihr euch so lange?), weil sie kein gutes Gewissen hatten. Sie kannten Joseph nicht; denn als ägyptischer Priester waren seine Haare geschoren; er trug ein prächtiges Gewand und redete durch einen Dolmetsch. Joseph behandelte seine Brüder hart; er wollte sie aber nicht plagen, sondern bessern. Sie sollten erst das Unrecht einsehen, das sie an dem Bruder und Vater verübt hatten; denn die Erkenntnis eines Fehlers ist der erste Schritt zur Besserung. Zugleich will sich Joseph überzeugen, wie seine Brüder gegen Benjamin und ihren Vater gesinnt seien. Sie bestehen schon diese erste Prüfung. In dieser Trübsal fällt ihnen schwer aufs Herz, was sie einst an ihrem Bruder verschuldet, und sie erkennen ihr Leid als eine gerechte Strafe für die böse That. Es macht ihnen große Sorge, wie sie ihr Versprechen lösen sollten. Sie wußten, welchen Schmerz sie ihrem Vater bereiten würden, wenn sie Benjamin verlangten, und fürchteten

Übles für Simeon, wenn sie ohne Benjamin nach Ägypten ziehen müßten. Nachdem ihr Gewissen aufgerüttelt worden, erschraken sie über das Geld in den Säcken. „Irret euch nicht, Gott läßt seiner nicht spotten; denn was der Mensch säet, das wird er ernten.“ (Nachweis!)

e) Benjamins Reise nach Ägypten. Juda verbürgt sich für Benjamin und sühnt dadurch das an Joseph begangene Unrecht, zu dessen Verkauf er geraten hatte. Die Sinnesänderung der Brüder zeigt sich in ihrem Verhalten gegen den Vater. (Nachweis!) Jakob gibt ihnen endlich nach; er befiehlt, von den besten Früchten des Landes Geschenke für den strengen Mann mitzunehmen, um versöhnend auf ihn zu wirken; zugleich richtet er vertrauensvoll seinen Blick nach oben. — Der Haushälter sucht die Brüder wegen des Geldes in den Säcken zu beruhigen; aber ihr Gewissen beunruhigt sie wiederholt bei der merkwürdigen Veranstaltung des Mahles. Bei dieser Prüfung zeigen sich die Brüder als bessere Menschen. Als sie Joseph verkauften, achteten sie weder seiner Bitten und Thränen, noch kümmerten sie sich um den grenzenlosen Jammer des Vaters; jetzt wollten sie Freiheit und Leben für Benjamin dahin geben. Juda zeigt, daß sein Herz von Liebe gegen den Vater erfüllt sei. Die Prüfung hat nunmehr ein Ende; Joseph gibt sich zu erkennen.

Mit den Worten: Zanket euch nicht auf dem Wege! mahnt Joseph seine Brüder, daß sie über das Vergangene nicht streiten sollten. Joseph behandelt seine Brüder mit Großmut und vergilt Böses mit Gutem. „Räche dich niemals an deinen Feinden, auch wenn du Gelegenheit hast. Gib dem Zorne Gottes Raum; denn es steht geschrieben: Mein ist die Rache; ich will vergelten.“ „Vergib uns unsere Schulden, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern.“

Wunderbar sind die Fügungen Gottes. Der Mensch denkt; Gott lenkt. Darum sagte Joseph zu seinen Brüdern: „Ihr sannet Böses gegen mich; Gott aber lenkte es zum Guten.“

Ahme Josephs Liebe und Versöhnlichkeit nach! Wenn dein Feind hungert, so speise ihn; wenn er Durst hat, so gib ihm Wasser zu trinken; denn so wirst du glühende Kohlen auf seinem Haupte sammeln.

f) Jakob zieht nach Ägypten. Jakob sehnt sich in seiner Einsamkeit gewiß nach seinen Kindern. Er ist voll banger Erwartung, ob sie Benjamin wieder mitbringen werden. Es kehren nicht nur all seine Söhne wieder, sondern er erhält auch die überraschende freudige Nachricht, daß sein Sohn Joseph noch lebe.

Das hohe Alter, der weite, beschwerliche Weg halten Jakob nicht ab von der Reise. Ehe er in das fremde Land zieht, bringt er Gott seinen Dank durch ein Opfer dar und empfängt, besorgt ob er das Land, das seinen Kindern verheißen, verlassen dürfe, die tröstliche Verheißung, daß Gott Israels Volk wieder nach Kanaan zurückführen werde. Die Landschaft Gessen, im Osten Niederägyptens, war von Palästina nur durch die Wüste Etham getrennt. Gessen (Gosen), wurde von den Nilüberschwemmungen nicht erreicht und eignete sich deswegen nicht zum Ackerbau; wohl aber war ein Teil des Landes dem wandernden Hirtenleben günstig. Indem die Israeliten hier getrennt von den heidnischen Eingebornen lebten, blieben sie bei dem Glauben und der Sitte ihrer Väter, was in Kanaan bei dem steten Verkehre mit heidnischen Völkern,

die gleich ihnen Nomaden waren, wohl nicht geschehen wäre. In der Übersiedlung Jakobs nach Ägypten finden wir also eine kennbare Veranstaltung Gottes für die Vorbereitung seines Reiches, und Joseph erscheint dabei als wichtiges Werkzeug in der Hand des Herrn. — Jakob nahm Josephs Söhne an Kindesstatt an, d. h. er berechtigte sie zu allen Ansprüchen, welche seine elf Söhne an den Verheißungen Gottes hatten.

Die Eltern lieben ihre Kinder zärtlich und treu, bringen die größten Opfer für sie und erweisen ihnen die größten Wohlthaten an Leib und Seele. Groß ist daher auch die Pflicht der Dankbarkeit auf seite der Kinder.

Gute Kinder sind der Eltern Freude im Leben und ihr Trost im Sterben. Joseph war ein guter Sohn. Da seine Mutter schon gestorben war, übertrug er alle Ehrenbezeugung auf seinen alten Vater. Er schämte sich desselben nicht, obwohl dieser dem niederen Hirtenstande angehörte und infolge der Hungersnot verarmt war, während Joseph nächst dem Könige die höchste Stelle in Ägypten einnahm und große Reichtümer besaß.

Der König ehrte in Jakob nicht bloß den Vater seines Wohlthäters und Ratgebers, sondern auch die ehrwürdige Erscheinung in dem vielgeprüften, hochbetagten Greis. „Es ist ein köstlich Ding in einem Manne, daß er das Joch in der Jugend trage." Alte Leute haben Anspruch auf unsere Ehrfurcht. „Du sollst Vater und Mutter ehren ꝛc." (Katechismus: Das 4. Gebot.) „Vor einem grauen Haupte steh bescheiden auf!"

Jakob nennt sein Leben eine Pilgerschaft. „Wir sind hienieden nur Fremdlinge und Pilger." „Hänge darum dein Herz nicht an das Zeitliche!"

Jakob konnte ruhig sterben. Sein einziger Wunsch, Joseph noch einmal zu sehen, hatte sich erfüllt. Er schaute zurück auf ein tugendreiches Leben; seine Jugendfehler hatte er abgebüßt; Gott hatte ihm verziehen und viele Beweise seiner Gnade und Barmherzigkeit gegeben. Um sein Sterbebett standen friedlich vereinigt seine zwölf Söhne und deren Kinder. In prophetischem Geiste sagt er ihnen die Zukunft ihrer Stämme voraus und entwirft so einen Plan der folgenden Geschichte des israelitischen Volkes. Jakob schaute im Geiste die Ankunft des verheißenen Erlösers und starb mit der Hoffnung auf ihn. „Selig sind die Toten, die im Herrn sterben; sie ruhen von ihren Mühen, denn ihre Werke folgen ihnen nach." Möge Gott auch unsere irdische Laufbahn segnen!

Jakob wollte in Kanaan begraben werden, um in seinem Volke den Gedanken an die Rückkehr in dieses Land wach zu erhalten. Seine Söhne erfüllten seinen Wunsch und sorgten für ein würdiges Begräbnis.

Erfülle, wenn einst deine Eltern sterben, gewissenhaft ihren letzten Willen; sorge für ein würdiges Begräbnis und bete für ihre Seele!

Joseph ist eines der schönsten Vorbilder Christi. Er wird von seinem Vater geliebt — mit einem bunten Rocke, dem Sinnbilde mannigfacher Tugenden, ausgestattet — von seinen Brüdern gehaßt — vom Vater zu seinen Brüdern gesandt — von seinen Brüdern mißhandelt und verkauft — er lebt in Knechtsgestalt in Putiphars Hause — wird auf falsches Zeugnis hin verurteilt — befindet sich im Gefängnisse zwischen zwei Verbrechern und verkündet dem einen Leben, dem anderen Tod — er legt Knechtsgestalt ab und wird zur Rechten des Königs gesetzt — er erweist sich als Retter seines Volkes. Suche die entsprechenden Züge aus dem Leben Jesu!

Rückblick.

Mit Jakob-Israel schließt die Patriarchenzeit der heiligen Geschichte und von den erhabenen Höhen jenes Glaubenslebens, das mit Gott unmittelbar verkehrt, das den Himmel öffnet und die Engel Gottes zur Erde zieht, steigt nun die Erzählung herab in ein mehr menschliches Gebiet. Die heilige Stille der Familie, die zuvor von allem Weltgetümmel sich abschloß, löst sich auf und knüpft sich an das geräuschvollere öffentliche Leben mit seinen mannigfachen bürgerlichen Beziehungen. Der Glaubensheld, der in Joseph auftritt, ist zugleich Staatsmann und Großwürdenträger eines mächtigen Reiches. Ihm ist die Aufgabe geworden, die Familie, welche die Offenbarung des lebendigen Gottes in sich bewahrte, überzuleiten zu einem Volke, das den wahren Gott als seinen König anerkennt und verehrt.

Zusammenfassung kulturhistorischer Momente aus der Zeit der Erzväter.

1. Familie. Der Vater sorgt dafür, daß der Sohn eine fromme Frau bekomme. (Abraham). Die Kinder unterstützen die Eltern bei ihrer Arbeit. (Rachel. Jakobs Söhne.) Knechte und Mägde waren Leibeigene. Die Knechte bilden den Hauptteil des Heeres bei Kriegszügen. Fremde wurden gastfreundlich bewirtet: man ging ihnen entgegen, neigte sich, nannte sich ihren Knecht, lud sie ein, ins Zelt zu kommen, bewirtete sie im Freien.

2. Wohnung. Sie hatten keine festen Wohnungen; denn diese vertrugen sich nicht mit dem Nomadenleben. Es waren Zelte im Gebrauche, welche man dadurch herstellte, daß man Decken von Tierhaaren über Stangen straff ausspannte. Die Zelte bestanden oft aus mehreren Abteilungen. Um das Zelt des Hirtenfürsten wurde das Lager aufgeschlagen.

3. Kleidung. (An Bildwerken zu zeigen.) Männer und Frauen trugen ein Oberkleid, ein Unterkleid, ein Kopftuch und Sandalen. Vornehme Leute kleideten sich in bunte Stoffe. Zum Zeichen großer Trauer zerriß man die Kleider. Schmuck: Fingerringe und Armbänder.

4. Beschäftigung. Die Menschen schieden sich früh in Hirten, Ackerbauern, Jäger und Kaufleute. Die Wohnsitze der Ackerbauern wurden zu Städten. Die Hirten trieben Viehzucht und wanderten. Sie waren von den Ackerbauern verachtet. Der stete Aufenthalt im Freien gibt ihrer Gesinnung Weite und Freiheit; bei den vielen Gefahren und Beschwerlichkeiten bedurften sie mehr als der thätige, gewandte Jäger und der sicher angesiedelte Ackerbauer des Gottvertrauens. — In wasserlosen Gegenden werden Zisternen zur Aufsammlung des Regenwassers gegraben. Diese Wasserbehälter werden als Eigentum betrachtet (Streit!) und ihre kleine Mündung sorgfältig mit einem Steine verschlossen gegen Verdunstung und Versandung. Gegenstände des Handels: Gewürze, Getreide, Schmucksachen, Sklaven. Transportmittel: das Kamel, der Esel. Tauschmittel: Waren und gemünztes Geld, welches in Sekeln zugewogen wurde.

5. Gottesdienst: das Opfer auf Altären. Der Hirtenfürst ist zugleich Priester.

6. Sitten und Gebräuche. Vornehmen und Mächtigen werden Geschenke gebracht, wodurch man sie zugleich als Vorgesetzte anerkennt. Vor Höheren neigt man sich zur Erde. Familienbegräbnisse, Einbalsamierung der Leichen.

Moses. Das Volk Israel in der Wüste.

Moses Flucht. Moses zeigt sich als Feind aller Unbilligkeit und Ungerechtigkeit: 1) er verläßt den Hof des Bedrückers und verzichtet auf ein angenehmes Leben und eine glänzende Stellung; 2) er erschlägt den Ägypter, der einen Israeliten getötet hatte, und übt in gerechtem Zorne Wiedervergeltung nach dem Gesetze der Blutrache; 3) er schützt schwache Mädchen gegen die Rücksichtslosigkeit der Hirten. — Moses hat sich zum Zorne hinreißen lassen, so daß er den Ägypter tötete; darum schickt ihn Gott in die Wüste. Hier war ihm in seiner dienenden Stellung Gelegenheit gegeben, Selbstbeherrschung zu üben, durch Nachdenken und stille Betrachtung, durch Entbehrungen, durch den Kampf mit der Natur sich zu seinem Berufe als Führer eines großen Volkes vorzubereiten.

„Schaffet Recht dem Niedrigen und Unterdrückten!“ — Der Zorn thut nicht, was recht ist vor Gott. Darum lasse dich nicht vom Zorne fortreißen. „Die Bruderliebe bleibe unter euch!“ — Lerne von Jethro liebreich und gastfreundlich sein gegen Fremde! (Abraham).

Der brennende Dornbusch. (Moses Berufung.) Horeb, ein Gebirgszug im Nordwesten Arabiens. — Der Dornbusch versinnbildet das Volk Israel, das Feuer ist das Bild heftigen, läuternden Leidens, das tief in Israel eindringt; Jehova ist in der Mitte des Busches, ist seiner Gemeinde helfend nahe, darum geht sie nicht unter. — Löse deine Schuhe! Der Morgenländer trägt Sandalen, nicht zur Erwärmung, sondern nur zum Schutze des Fußes gegen Staub und äußere Verletzung; er legt sie ab, schon wenn er in ein Wohnhaus tritt, zum Zeichen der Ehrfurcht und Unterwürfigkeit. — Moses verhüllt sein Angesicht. Er drückt damit seine innere Erschütterung aus. Wer bin ich? Wie darf ich unbedeutender Mann es wagen zum Könige zu kommen? Fünfmal weigert sich Moses und fünfmal wird er von Gott beruhigt. (Nachweis.) — Gott beruft Moses zu einem schweren Werke. Die schwache Hand eines Hirten soll den grausamen König Ägyptens demütigen. — Wie Moses, so wird auch jeder Mensch zu einem Amte (einem Berufe) bestimmt. Bitte Gott, daß er dir deinen irdischen Lebensberuf recht erkennen und erfüllen lasse. — In der Kirche ist Gott — wie seinerzeit im Dornbusche — unmittelbar gegenwärtig. Betritt darum das Gotteshaus mit Ehrfurcht vor dem Herrn. (Verhalten in der Kirche.)

Die Wunder Moses'. Der Herr spricht: „Laß mein Volk ziehen, daß es mir opfere in der Wüste.“ Dem Pharao wird keine Unwahrheit gesagt; denn es war in der That auf einen ungestörten Gottesdienst abgesehen; doch wird ihm ein Teil der Wahrheit verschwiegen. Ob der König das Volk wohl ziehen ließ? Er spricht: Wer ist der Herr?“ Pharao spottet in seinem Übermute; er widersetzt sich Gottes Ratschlüssen, darum wird er durch zehn Plagen gestraft. Diese steigern sich von geringeren Strafen bis zur schwersten Züchtigung. Der König vermag die Ausführung der göttlichen Ge-

danken nicht zu hindern. Des Herrn Kraft ist in dem Schwachen mächtig. „Befiehl dem Herrn deine Wege.“ Das Passah-Lamm ist ein Vorbild des Erlösers: es ist fehlerlos, ein Schlacht- und Speiseopfer; es durfte ihm kein Bein zerbrochen werden; sein Blut bewahrt vor dem Tode; es muß mit ungesäuertem Brote, d. i. mit reinem Herzen genossen werden.

Untergang der Ägypter. Dem bewaffneten Heere der Ägypter steht das Volk Israel insoferne wehrlos gegenüber, als es vom Meere, einem Gebirge, der Wüste und den nacheilenden Ägyptern eingeschlossen und unrettbar verloren gewesen war. Wie wird es ihnen ergehen? — Das Volk hat kein Vertrauen. Es fragt: „Waren keine Gräber in Ägypten? Wäre es nicht besser gewesen, in Ägypten zu sterben und bei unseren Vätern begraben zu werden, als hier in der Wüste zu sterben, den wilden Tieren zur Speise?“ — Gott zeigt sich mächtiger als die Gewaltigen der Erde; er schützt das hilflose Volk und vernichtet den stolzen, der Vorsehung Gottes widerstrebenden König. „Rufe zu mir am Tage der Trübsal, so will ich dich erretten.“ Darum vertrau' auf Gott und laß ihn walten ꝛc.

Der Wanderzug der Israeliten aus Ägypten nach Kanaan. 1. Weg von Succoth nach Sinai. Das Volk Israel sammelte sich bei Succoth in der Nähe von Kairo. Es waren 600000 streitbare Männer, im ganzen etwa $2^1/_2$ Millionen Seelen. In dem von zwei Bergreihen gebildeten Thale zogen sie gegen das rote Meer. An der Nordseite, nahe am Vorgebirge Attaka (südlich von Suez) ist der Meerbusen etwa 6 Stunden breit, konnte sohin in einer Nacht überschritten werden. Sodann ging der Zug in die Wüste Sur, dann in die Wüste Sin. (Wachteln, Manna.) Unweit der Vorberge des Horeb (bei Raphidim) erster Sieg der Israeliten über die Amalekiter. Gliederung des Volkes in Stämme. Nachdem drei Monate seit dem Auszuge verflossen, kam das Volk an den Sinai, wo es ein Jahr verweilte.

2. Zug vom Sinai über Cades nach Aziongaber. Vierzehn Monate nach dem Auszuge wandte sich das Volk Israel vom Sinai gegen den ailanitischen Meerbusen. (Gräber der Lüsternheit.) Alsdann nahm der Zug den Weg über die Wüste Pharne nordwärts gegen Hebron. Von Cades aus ließ Moses Palästina auskundschaften, mußte aber den Plan einzudringen wegen der Mutlosigkeit des Volkes aufgeben und den Rückzug nach Aziongaber antreten. Hier lebten die Israeliten viele Jahre. Aus dieser Zeit sind nur spärliche Nachrichten von ihnen aufbehalten. Während des Zuges wohnten die Israeliten in einem großen Lager wie in einer Stadt beisammen, bauten Laubhütten, gruben nach Quellen, legten Zisternen an, trieben Viehzucht und Fischfang, letzteren namentlich im ailanitischen Meerbusen.

3. Zug von Aziongaber nach Jericho. Vom östlichen Arme des roten Meeres zieht sich bis zum toten Meere ein gegen vierzig Stunden langes und zwei bis vier Stunden breites Thal (Araba) fort, welches östlich vom Edomiter-Gebirge, westlich von der Wüste Pharne begrenzt wird. Durch dieses Thal bewegte sich der Zug von Aziongaber aus, der zweite Nordzug im vierzigsten Wanderjahre. Da die Edomiter den Durchzug durch ihr Land verweigerten, sah sich Moses genötigt, den Rückzug in südlicher Richtung anzutreten, um das Land Edom zu umgehen. (Feuerschlangen.) Von Aziongaber aus umgingen die Israeliten das Edomitergebirge Seir und verfolgten die

Richtung der heutigen Pilgerstraße von Damaskus nach Mekka, um von der Ostseite in das Land Kanaan einzudringen.

Gottes Wunder in der Wüste. Moses führte das Volk in die Wüste. Warum? Er mußte, weil dasselbe unbewaffnet war und Weiber und Kinder beim Zuge sich befanden, den Zusammenstoß mit anderen Völkern und daher bewohnte Gegenden meiden. Aus diesem Grunde umging Moses das Land der Philister, welches auf dem nächsten Wege nach Kanaan gelegen war. — Das Volk Israel weilte vierzig Jahre in der Wüste. Jakobs Söhne zogen zweimal nach Ägypten und hatten hiezu nicht einmal ein halbes Jahr nötig. Warum mußte das Volk Israel so viele Jahre in der Wüste weilen? Die Israeliten waren ein undankbares, genußsüchtiges Volk. Trotz aller Wunder fehlte es ihnen an Gottvertrauen. Sie mußten daher in der Wüste aussterben und einem besseren, durch eine harte Schule der Entbehrung erzogenen Geschlechte Platz machen. Ein großer Teil der Sinaihalbinsel ist eine ungeheuere Wüste, eine furchtbare Wildnis. Der Boden ist weithin grober Kies, nirgends eine Quelle, ein Bach; das Regenwasser versickert rasch; wo es stehen bleibt, wird es bitter und salzig, weil der Boden der Wüste früher Meeresgrund war; große Hitze, nirgends ein Baum, der Schatten gibt; giftige Winde — Samum und Chamsin — begraben die Karawanen. Dazu Kämpfe mit den angrenzenden Völkerschaften. Woher soll in dieser Gegend Brot und Wasser genommen werden für ein großes Volk? Gott hilft durch Wunder.

Die Gesetzgebung auf Sinai. Wie ich euch auf Adlerflügeln getragen: ein schönes Bild, von dem Könige der Vögel hergenommen, der bei den ersten Versuchen seiner Jungen im Fliegen mit ausgebreiteten Fittichen unter ihnen schweben soll, um sie im Falle aufzuheben und in Sicherheit zu bringen. Das Bild weist zugleich auf Gottes Liebe und Macht.

Ihr sollt mein Eigentum sein aus allen Völkern ꝛc. Die Israeliten waren aus allen Völkern auserwählt, die Erkenntnis und Verehrung des wahren Gottes zu erhalten und zu verbreiten; sie sollten den Greueln des Heidentums ferne bleiben und Gott dienen, als wäre jeder im Volke ein Priester. Heiliget euch nicht bloß äußerlich durch Waschungen, sondern auch innerlich durch bußfertige Gesinnung! Alles war geeignet, auf das sinnliche Volk einen tiefen Eindruck zu machen. Gott redet selbst, er selbst gab die 10 Gebote, eine Mahnung zur treuen Beobachtung. — Die Behandlung der Gebote erfolgt im Katechismusunterrichte.

Moses' Tod. Moses war mit den Israeliten bis an den Jordan, die Grenze des Landes Kanaan, gekommen. Das Volk lagerte gegenüber der Stadt Jericho. Auf der Ostseite lag der Berg Nebo, von dem aus man weit in das Land hineinsehen konnte. Vierzig Jahre waren verflossen, seitdem das Volk Israel aus Ägypten gezogen, und es war ein neues Geschlecht herangewachsen. Die aus Ägypten gezogen waren, murrten oft wider den Herrn. Zur Strafe sollten ihre Leiber in der Wüste verwesen, und keiner von ihnen sollte das gelobte Land betreten, Josue und Kaleb ausgenommen, in denen ein guter Geist wohnte. Auch Moses sollte zur Strafe für einstmals gezeigten Kleinmut nicht in das Land hineinkommen. Da sein Ende herannahte, ermahnte er das Volk, dem Herrn treu zu bleiben, indem er all die Wohlthaten aufzählte, die ihnen der Herr erwiesen hat. Zugleich gibt er die (dritte messia-

nische) Verheißung: „Einen Propheten wie mich, wird der Herr, dein Gott, aus deinen Brüdern dir erwecken, den sollst du hören!" Moses starb, und der Herr begrub ihn, damit das zur Abgötterei geneigte Volk sich nicht verleiten lasse, den Ort seines Begräbnisses, den Leichnam, die Gewänder zum Götzendienste zu mißbrauchen.

Rückblick. Wunderbar wie des Moses Rettung war sein ganzes Leben und Wirken. Die Erziehung im elterlichen Hause prägte den Glauben an Jehova tief in sein Herz. Am Hofe des ägyptischen Königs empfing er jene Bildung, welche dem Führer eines großen Volkes notwendig ist. Die Bedrückungen des Volkes durch die Ägypter weckten die Liebe zu seinem Volke, das Gefühl für Recht und Gerechtigkeit, welches ihn antrieb, den unterdrückten Bruder gegen den Peiniger in Schutz zu nehmen. Die hierbei bewiesene Heftigkeit ist ein Makel. Während eines 40jährigen Aufenthaltes in Madian sollte Moses geläutert und zu einem würdigen Werkzeuge in Ausführung der göttlichen Ratschlüsse gebildet werden. Er wird von Gott berufen am brennenden Dornbusche, — tritt vor den König, — führt das Volk durchs rote Meer, — etc.

Welch herrliche Eigenschaften bemerken wir an Moses? Demut (Herr, wer bin ich?), hohen Mut (vor Pharao und bei drohenden Gefahren), Gottvertrauen (Verfolgung der Israeliten durch die Ägypter), unermüdliche Geduld bei den stets wiederkehrenden Auflehnungen des Volkes, bewährten Gehorsam (wo?), großen Eifer für Gottes Ehre und des Volkes Wohl, unermüdliche Thätigkeit, gerechten Zorn (bei der Bundbrüchigkeit), glühende Nächstenliebe (Fürbitte) und Uneigennützigkeit. Nur einen Flecken fand der Herr an ihm: das aus Glaubensschwachheit entsprungene Zagen am Haderwasser (das Wasser aus dem Felsen, so genannt, weil das Volk mit Gott haderte). Moses ist 40 Jahre seinem Volke Führer, Gesetzgeber, Richter, Wunderthäter, Helfer, Lehrer, Mittler — ein erhabenes Vorbild des verheißenen Messias. (Nachweis.)

Neutestamentliche Erzählungen, Gleichnisse, Lehrsprüche etc.

Die Geburt Jesu. Augustus (Oktavianus) war 31 v. Chr. bis 14 n. Chr. römischer Kaiser. Unter ihm wurde eine dreimalige Volkszählung mittelst Aufzeichnung der Namen und Schätzung des Vermögens behufs der Steuererhebung angeordnet. Diese Schätzungen fallen in die Zeit, da der größte Teil des damals bekannten Erdkreises den Römern unterworfen war, wo Herodes nur unter römischer Hoheit, als Vasallen-König, Palästina regierte, der Scepter von Juda genommen und die Jakobinische Weissagung in Erfüllung gegangen war. Es war die erste Schätzung, veranstaltet durch Quirinus, Statthalter von Syrien. Das Jahr, in welchem diese Volkszählung vorgenommen wurde, war ein Jahr des allgemeinen Weltfriedens; der Kriegstempel auf dem Kapitol zu Rom war geschlossen. — Bethlehem lag im Stamme Juda, 2 Stunden südlich von Jerusalem. Hier war David geboren worden, daher Bethlehem auch die Stadt Davids genannt wird. Nazareth, der Wohnort des Jesukindes, liegt im Stamme Sebulon, 3 Tagreisen von Jerusalem entfernt. Daß auch Maria mitging, kommt wohl daher, daß sie die letzte aus dem

Stamme Davids, eine Erbtochter war. Jesus wurde in einem Stalle geboren, in einer Felsengrotte außerhalb der Stadt, in welcher die Herden bei schlechtem Wetter untergebracht wurden; sonst waren dieselben immer im Freien. (Sie hielten Nachtwache bei ihren Herden.) Die Geburt des Messias wurde durch einen untrüglichen Botschafter, durch einen Engel, verkündet, aber nicht den Großen und Mächtigen dieser Welt, sondern schlichten, heilsbegierigen Männern, welche sich nach dem verheißenen Messias sehnten. Damit die Hirten nicht an der Armut des göttlichen Kindes Anstoß nehmen, gibt ihnen der Engel ein Merkzeichen: „Ihr werdet ein Kind finden, in Windeln eingewickelt und in einer Krippe liegend." Die Engel verkündigen: 1) die Ehre Gottes, weil Gott seinen Sohn auf die Erde gesendet (Also hat Gott die Welt geliebt, daß er 2c.); 2) Frieden den Menschen (Gott will die Menschen nicht mehr strafen wenn sie sich bessern; die Menschen sollten Frieden halten mit Gott, mit sich selbst und unter einander); 3) das Wohlgefallen Gottes an den braven Menschen — drei herrliche Weihnachtsgaben, an welche sich das Kind am Weihnachtsfeste erinnern soll. —

Die Hirten sprachen: „Lasset uns nach Bethlehem gehen"; und sie führten ihren Vorsatz sogleich aus. Dadurch sind sie uns zum Vorbilde geworden, den Herrn mit Willfährigkeit zu suchen.

Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Wenn wir beten, die Predigt hören wollen, gehen wir in die Kirche. Die Juden hatten zu Christi Zeit nur eine große Kirche, den Tempel zu Jerusalem (Beschreibung). Die jüdischen Männer und Jünglinge waren durch ihr Religionsgesetz verpflichtet, den Tempel an den drei Hauptfesten des Jahres, dem Oster-, Pfingst- und Laubhüttenfeste zu besuchen. Fromme Frauen schlossen sich freiwillig den Pilgerzügen nach Jerusalem an. Man pilgerte in Scharen und geordneten Reihen nach Art unserer Prozessionen, die Männer zusammen, die Frauen zusammen, die Jünglinge zusammen, letztere wohl voran unter Aufsicht eines älteren Führers. In der Nachtherberge vereinigten sich die Familien, Verwandten und Bekannten wieder. So kam es, daß Joseph und Maria glaubten, Jesus sei mit der Reisegesellschaft der übrigen Jünglinge vorausgegangen.

Jesus war in einer der Tempelschulen zurückgeblieben (hat nicht die Stadt angesehen); er hörte den Lehrern mit Demut zu, fragte mit Bescheidenheit, gab selbst auf Fragen Antwort, wie es einem zwölfjährigen Knaben geziemt. Zwar wohnte in ihm die Fülle der Gottheit wahrhaftig, darum auch die Fülle der Weisheit und Wissenschaft; doch offenbarte er diese in der Jugend nur nach Verhältnis der Lebensjahre, in vollkommener Weise erst nach Antritt seines öffentlichen Lehramtes durch Worte und Werke.

Für Maria und Joseph war die Trennung von Jesus, sein Verlust, höchst schmerzlich; daher der Ausdruck des Kummers und ein gelinder Vorwurf von seite Mariens. (Sieh, ich und dein Vater haben dich mit Schmerzen gesucht.) Da Maria den hl. Joseph als Vater Jesu bezeichnete, so wies der Jesusknabe in treffender Weise darauf hin, daß er der Sohn Gottes sei. (Wisset ihr nicht, daß ich in dem Hause meines Vaters sein muß?) Joseph und Maria wußten wohl, daß Jesus der verheißene Erlöser sei; allein sie wußten nicht, wann und wie er seine Erlösungsthätigkeit beginnen und beschließen würde. Darum verstanden sie die Worte Jesu nur unvollkommen.

Aus der gesamten Jugendgeschichte Jesu, aus einem Zeitabschnitte von beinahe dreißig Jahren, ist von den Evangelisten nur diese einzige Erzählung aufgezeichnet worden; doch wie reich ist sie an Lehre und Beispiel für jung und alt! Sie entfaltet vor uns zwei liebliche Bilder, das eine im Tempel zu Jerusalem: „Jesus sitzend unter den Lehrern“, das andere im Familienkreise zu Nazareth: „Er war seinen Eltern unterthan.“ Diese Erzählung stellt das anmutigste Muster des Gehorsams in der Person des Gottessohnes selbst vor Augen. Jesus nahm zu an Alter, weil er Mensch war; zugleich aber auch an Weisheit, insoferne er die in ihm verborgene Weisheit mehr und mehr offenbarte, an Gnade, d. h. an Liebenswürdigkeit, an Wohlgefallen bei Gott und den Menschen, insoferne sein menschlicher Wandel und sein menschliches Wirken dem göttlichen Willen und Wohlgefallen entsprach und die in ihm wohnende Fülle göttlicher Gnade hervorleuchten ließ.

So ist der zwölfjährige Jesus ein Vorbild: 1) daß ihr das Gotteshaus liebt; 2) daß ihr euch darin andächtig benehmt und auf Gottes Wort höret (Wer aus Gott ist, der höret Gottes Wort. Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren); 3) daß ihr Gott allezeit vor Augen und im Herzen habt und 4) daß ihr durch pünktlichen und freudigen Gehorsam euch als gute Kinder zeiget.

Gehorsam ist des Kindes Pflicht,
es folgt aufs Wort und fraget nicht;
gehorsam war auch Gottes Sohn,
der herrschet auf dem Himmelsthron.

Schulgebete.

1. Vater blicke gnädig nieder, höre deiner Kinder Flehn;
schenk uns Eifer, daß wir wieder Gutes lernen und verstehn.
Laß uns deine Wege wandeln, immer fromm und weise handeln,
Vater, deiner Huld uns freuen, und in dir einst selig sein! Amen.

2. Was ich heut gelernet habe, guter Gott ist deine Gabe,
Schenke mir noch das dazu, daß ich nach der guten Lehre,
die ich in der Schule höre, auch beständig denk und thu. Amen.

Die Hochzeit zu Kana (= das erste Wunder Jesu.) 1. Kana war ein kleiner Ort, zwei Stunden nördlich von Nazareth, an einem Hügel Galiläas gelegen. — Die Hochzeiten wurden bei den Juden sehr feierlich begangen. Zu den Festlichkeiten, welche meist acht Tage dauerten, lud man Verwandte und Bekannte in größerer Zahl ein. Der Speisemeister, ein Freund des Hauses und in der Regel ein älterer, besonnener Mann, wies den Gästen die Plätze an, bestimmte die Zahl und Aufeinanderfolge der Speisen, mischte den Wein, welchen die Juden nur sehr mäßig und stets mit Wasser vermengt tranken, und gab das Zeichen zum Beginne und zum Aufheben der Mahlzeit. — Die Brautleute waren Verwandte der hl. Jungfrau. Jesus ging zur Hochzeit, um die armen Verwandten zu ehren, ihnen einen Beweis seiner Liebe zu geben, um zu zeigen, daß die Ehe Gott wohlgefällig und von Gott eingesetzt, daß die Teilnahme an unschuldigen Freuden erlaubt ist. Zu-

gleich wollte sich Jesus durch ein Wunder als den verheißenen Messias offenbaren. — Maria bemerkte die Verlegenheit der armen Brautleute und machte ihrem göttlichen Sohne davon Mitteilung, worin zugleich die bescheidene, gottergebene Bitte lag, dem Mangel abzuhelfen. Jesus antwortete: „Weib, was kümmert das mich und dich? Meine Stunde ist noch nicht gekommen." Das Wort „Weib", welches jetzt häufig in einem verächtlichen Sinne gebraucht wird, enthielt zu Christi Zeiten keine Härte und war damals eben so ehrend wie jetzt noch das Wort Mann. Indem der Herr spricht: „Was kümmert das mich und dich", deutete er an, daß ihm die Kraft Wunder zu wirken nicht von Maria, seiner Mutter, sondern von seinem himmlischen Vater zu teil geworden und daß er von seiner Wunderkraft nur nach dem Willen Gottes Gebrauch machen dürfe, und zwar erst dann, wenn „seine Stunde" gekommen, d. i. wenn alle Anwesenden den eingetretenen Mangel erkannt und durch denselben für die durch das Wunder zu spendende Wohlthat empfänglich geworden sind. Die Worte Jesu enthalten also weder eine Abweisung, noch einen Vorwurf, sondern die Belehrung, daß die Bitte der liebevollen Fürsprecherin, als welche sie heute noch von den Christen verehrt wird, bald erfüllt werden sollte. So verstand die Mutter Jesu auch seine Worte und traf sofort die notwendige Vorbereitung indem sie den Aufwärtern gebot: „Was er euch immer sagen wird, das thut." Die Diener mußten die großen steinernen Wasserkrüge, welche nach den vor dem Mahle stattgehabten Hände- und Fußwaschungen leer standen, aufs neue mit Wasser füllen. Die Diener selbst mußten das Wasser holen, dann mit dem Schöpflöffel schöpfen und dem Speisemeister bringen, damit das Wunder desto augenscheinlicher und überzeugender würde. Christus läßt beim Vollzuge seiner Wunder die Menschen mitwirken und knüpft seine Wunder an äußere Zeichen, um unserem schwachen Glauben zu Hilfe zu kommen. Der Tafelmeister, welcher von dem geschehenen Wunder noch keine Kenntnis hatte, spricht eine gelinde Mißbilligung aus, weil der Bräutigam von der Sitte, erst den besten Wein aufzustellen, abgewichen und den guten Wein bis dahin aufbewahrt habe, wo die Gäste sich bereits satt getrunken hatten.

Oft meinen die Menschen, der liebe Gott müsse gleich helfen, wenn sie in der Not zu ihm rufen. Wenn Gottes Hilfe auf sich warten läßt, denken wir: seine Stunde ist noch nicht gekommen. (Joseph.)

Hilfe, die er aufgeschoben,
hat er drum nicht aufgehoben.
Hilft er nicht zu jeder Frist,
hilft er doch, wenn's nötig ist.

Jesus war Gast bei den Brautleuten. Auch unser Gast soll er sein, so oft wir uns zum Essen niedersetzen. Darum beten wir: „Komm, Herr Jesus, sei unser Gast und segne, was du uns bescheret hast. Amen." „So ihr esset oder trinket oder etwas anderes thut, thut alles zur Ehre Gottes!"

Die Stillung des Sturmes. Die Erzählung enthält zwei Bilder: die Not der Jünger und Christi Hilfe. Christus schläft während des Sturmes, um den Glauben und das Vertrauen seiner Jünger zu prüfen und zu stärken für die künftigen Verfolgungen und Versuchungen. Die Jünger, welche als ehemalige Fischer mit der Lenkung des Fahrzeuges vertraut und denen die Stürme wohlbekannt waren, geraten in große Furcht und verlieren

den Mut gegenüber der Gefahr. Da sie selbst sich nicht mehr helfen können, wenden sie sich an den Herrn. Zwar kennen sie die Macht Jesu, glauben aber nicht, daß ihnen der schlafende Herr helfen könne; daher nennt sie Jesus Kleingläubige. Durch dieses Wunder zeigt sich Christus als unumschränkter Herr der Natur, als der mit übermenschlicher Macht ausgestattete Gottesgesandte. „Mir ist alle Gewalt gegeben, im Himmel und auf Erden."

Des Menschen Leben wird oft von Stürmen (Leid und Trübsal) heimgesucht. Oft scheint das Schifflein zu sinken (des Menschen Trost zu weichen); oft scheint der allbarmherzige Gott zu schlafen, auf seine unglücklichen Kinder vergessen zu haben, da die Hilfe allzulange ausbleibt.

Doch ist Gott dem Menschen mit seiner Gnade stets nahe: „Rufe ihn an in der Zeit der Trübsal, so wird er dich erretten und du wirst ihn preisen!"

Der Jüngling zu Naim. Naim war ein freundliches Städtchen, zwei Stunden südwestlich vom Berge Tabor in der Ebene Esdralon gelegen. — Man begrub bei den Israeliten die Verstorbenen außerhalb der Städte, meist in Familiengrüften. Die Leichen wurden in Tücher gehüllt, auf eine Bahre gelegt und ohne Sarg beerdigt. Vor der Beisetzung wurden sie entweder einbalsamiert oder wenigstens gesalbt und mit Spezereien bedeckt, welche man zwischen die Tücher streute.

Der Verstorbene war ein Jüngling, der einzige Sohn einer Witwe; schon durch den Verlust ihres Mannes unglücklich, war ihr nun der Trost und die Stütze des Alters geraubt. Ohne Zweifel war der Verstorbene ein guter Sohn gewesen, den jedermann gerne hatte; darauf läßt der Schmerz der Mutter, die große Zahl der Leidtragenden und die Hilfe des Heilandes schließen. Wohl rührten auch die Thränen der Mutter den Herrn. Stille, in Geduld und Gottergebenheit geweinte Thränen sind oft ein kräftigeres Gebet als Worte. Der Heiland empfindet 1) Mitleid, 2) er tröstet die unglückliche Mutter und 3) er hilft. Er tritt an die Bahre, deren Träger teils aus Achtung, teils um dem Heilande den Anblick des Verstorbenen zu gestatten, ein Weile stille hielten. Ein Wort genügte, um den Toten ins Leben zu rufen; der Jüngling richtete sich sofort aus eigener Kraft auf und fing an zu reden — jedenfalls Worte des Dankes gegen Jesus, Worte der Liebe und des freudigen Erstaunens gegen seine Mutter; welcher er nun von Jesus wieder geschenkt war. — Gewaltig war der Eindruck, den das Wunder unter den Anwesenden hervorbrachte. Das Gefühl der Furcht wich aber bald den Lobpreisungen und dem Bekenntnis des Glaubens an Jesu göttliche Sendung.

1) Wir sollen Unglückliche bemitleiden, sie trösten und ihnen helfen.

2) Der Tod tritt an den Greis, an den Jüngling und das Kind heran. Niemand weiß den Tag, noch die Stunde, wann er abberufen wird. Lebe daher so, daß du am Ausgange deines Lebens den göttlichen Richter nicht zu fürchten hast! Sei ein braves Kind, unterstütze einmal deine Eltern, wenn sie alt, gebrechlich und hilfsbedürftig sind!

Denksprüche Jesu bei verschiedenen Anlässen. Vom rechten Kindersinn. Die Juden glaubten, daß der verheißene Messias ein weltlicher König, im Besitze eines großen Reiches und großer Reichtümer sein müsse. Auch die Jünger Jesu waren von dieser Meinung noch nicht frei. Weil sie auch noch in Selbstsucht befangen waren (das wollten, was ihnen angenehm war), so konnten sie den Herrn fragen, wer den Vorrang im messianischen Reiche haben, wer da der Vornehmste sein solle. Der Herr beantwortet diese Frage recht anschaulich und eindringlich, indem er ein Knäblein herbeiruft, es in die Mitte stellt und an diese Handlung seine Belehrungen über die Beschaffenheit der Reichsgenossen knüpft. Christus verlangt von seinen Jüngern, daß sie sich innerlich umwandeln, indem er spricht: „Wenn ihr euch nicht bekehret und nicht werdet wie diese Kinder hier, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen!“ Er zeigt ihnen, daß es ihnen noch an der Grundtugend für die Teilnahme am göttlichen Reiche, nämlich an der Demut des Herzens fehle. Denn nur der Demütige erkennt seine Hilfsbedürftigkeit; nur der Demütige weiß, daß das Gute, dessen er sich erfreut, Gottes Gnade ist; nur der Demütige wirkt für die Ehre Gottes. Wer eines von diesen Kleinen ärgert, heißt nicht, sie ärgerlich oder zornig machen, sondern sie arg d. i. böse machen, sie zur Sünde verleiten. Von einem Menschen, der ein Kind durch sein Beispiel, durch Worte oder Handlungen zum Bösen verleitet, spricht der Herr: „Es wäre besser, wenn ihm (bevor er das thut) ein Mühlstein um den Hals gehängt und er in die Tiefe des Meeres versenkt würde.“ Jesus spricht von einem großen Steine, von der Tiefe des Meeres, um auf den schnellen und unfehlbaren Tod eines Verführers der Jugend hinzuweisen. — „Wenn dich dein rechtes Auge ärgert ꝛc.“ So sehr müssen wir das Ärgernis (das Böse) fliehen, daß wir selbst das Unentbehrlichste und Liebste (wie es das Auge ist, das uns die Welt schauen läßt) dahin geben; denn es ist besser verstümmelt, d. i. nach einem entsagungsvollen Leben in das Reich Gottes einzugehen, als nach einem sinnlichen, irdischen Leben verdammt zu werden. — „Ihre Engel im Himmel schauen ꝛc.“ Die Kinder sind von Gott so hoch geachtet, daß die Engel, welche Gott selbst dienen, zu ihrem Schutze bestellt sind. Die Schutzengel behüten und leiten den Menschen, ohne daß sie aufhören, bei Gott zu sein.

1. Schrecklich ist die Strafe, die Gott denen angedroht, welche ein Kind zur Sünde verleiten. Was lernt ihr daraus? Wir dürfen andere nicht verleiten, daß sie naschen, lügen, Obst entwenden ꝛc.

2. Ein Kind darf nicht mehr und besser sein wollen als andere Kinder. Wer dennoch sich für besser hält als andere, ist hoffärtig und gleicht nicht jenem Kinde, das der Heiland zum Muster vorgestellt hat.

3. Bescheidene, demütige Kinder hat Gott lieb. Ihre Engel schauen beständig Gottes Angesicht, sie freuen sich über die braven Kinder. Darum betet jeden Tag:

Heiliger Schutzengel mein,
laß mich dir empfohlen sein,
daß mein Herz von Sünden frei,
allzeit Gott gefällig sei.

Der achtunddreißigjährige Kranke. 1) In der Nähe des Tempels zu Jerusalem, auf dem Berge Moria, befindet sich eine Mineralquelle tief

unter der Erde mit mehreren in Felsen gehauenen, unterirdischen Hallen und mit zwei größeren Wasserbehältern. Das Wasser fließt durch einen Kanal gegen die Nordseite des Tempels und kommt am Fuße des Berges als Quelle Silo wieder hervor, wo sie den Teich Bethsaida bildet. Dieses Wasser wurde zum Schwemmen der Opferlämmer und (auch am Sabbate!) zum Waschen des Opferfleisches benützt. Hieher schickte Jesus den Blindgebornen, wie einst Elisäus den Naaman an den Jordan. Das Wasser des Teiches besaß heilende Kraft, wie jetzt noch viele Gesundbrunnen. Den Juden galt der Ort als ein Gnadenort, daher der Name Bethsaida, d. i. Haus der Barmherzigkeit. — 2) Der Kranke hatte sich sein Leiden durch Jugendsünden zugezogen. Während seiner langen Krankheit war er wohl schon zur Erkenntnis seiner Schuld gekommen. Niemand kann ihm helfen. Solchen von aller Hilfe Verlassenen hilft der Heiland am liebsten. Die Frage Jesu: Willst du gesund werden? sollte in dem Kranken das lebendige und vertrauensvolle Verlangen nach Heilung hervorrufen und ihm die große Wohlthat derselben recht zur Erkenntnis bringen. (Auch die Umstehenden sollten erkennen, daß dieser Mensch wirklich krank ist.) Der Kranke meint, Jesus wolle ihm hinunterhelfen. Wie dankbar und freudig ist er bewegt, als auf die Worte des Herrn: Steh auf rc. die Schmerzen gewichen waren, als er neue Lebenskraft in seinem Körper fühlte? Zum Beweise seiner Heilung sollte er sein Bett selbst heimtragen. — Jesus fand den Geheilten im Tempel, denn dahin war er gegangen, um Gott für die wunderbare Heilung zu danken. Der Herr führte ihm sein Leiden als Folge früherer Sünden vor und warnt ihn vor dem Rückfalle unter dem Hinweise auf die ewigen Strafen (das Schlimmere).

Die Sünde ist unter allen Übeln das größte und die Quelle aller Übel. Die Sünde macht elend die Völker. Fliehe sie und du entgehst vielem Leide und Unglück.

Bei dieser Heilung zeigt sich Jesus als den Herrn des Sabbats. Der Sabbat, der Gedenktag an die vollbrachte Schöpfung, wurde durch Enthaltung von jeder Arbeit gefeiert (Sabbatruhe). Es durfte keinerlei Feld- oder Handarbeit vorgenommen, kein Feuer angezündet, kein Gegenstand aufgehoben oder fortbewegt, kein Buchstabe geschrieben, kein Geschäft angefangen oder beendet werden. Niemand durfte außerhalb des Wohnortes über 2000 Ellen gehen. Daher der Tadel, der die Jünger traf, weil sie am Sabbate Ähren pflückten. Christus zeigte nun, daß diese kleinliche Auslegung des Gesetzes unrichtig sei, und daß der Sabbat durch Werke der Barmherzigkeit nicht entheiligt werde. „Der Sabbat ist um des Menschen willen gemacht, nicht der Mensch um des Sabbats willen."

Katechismus: Der Sonntag ist der Tag des Herrn. Wie soll man den Sonntag gut anwenden? In welchen Fällen darf man am Sonntag knechtliche Arbeiten verrichten?

1. Der 38jährige Kranke durfte sein Bett tragen, weil Christus es ihm erlaubt bezw. befohlen hatte. — Wir dürfen an Sonn- und Feiertagen knechtliche Arbeiten verrichten, wenn es von den geistlichen Oberen aus wichtigen Gründen gestattet wird.

2. Die Jünger pflückten am Sabbate von den Ähren, weil sie hungrig waren. — Wir dürfen knechtliche Arbeiten verrichten, wenn die Not es gebietet.

3. Die Priester und Leviten verrichteten am Sabbate im Tempel viele knechtliche Arbeiten. (Schlachten der Opfertiere, Fleisch schneiden und waschen, Feuer anzünden 2c.) Man hielt diese Arbeiten als Gottesdienst für erlaubt. Wir dürfen am Sonntage arbeiten, wenn es zur Ehre Gottes, nicht zu unserem irdischen Vorteile geschieht.

4. Christus heilte an einem Sabbate einem Manne die verdorrte Hand. Die Pharisäer stellten sich hierüber entrüstet. Der Heiland zwingt sie im Stillen, den Schluß zu machen: Wenn man am Sabbate arbeiten darf, um von einem Tiere Schaden abzuwenden, so darf das auch geschehen, wenn es gilt, einem Menschen zu helfen, der doch mehr wert ist als ein Tier. Man darf am Sonntage knechtliche Arbeiten verrichten, wenn das Wohl des Nächsten es gebietet. — Zusammenfassung der 4 Punkte in der Form der Katechismussätze. Der Sonntag ist der Tag des Herrn, am Sonntag ruh' und bete gern.

Speisung der Fünftausend. Jesus war zur Zeit des Purimfestes, welches zum Andenken an die Errettung der Juden von den boshaften Anschlägen Amans gefeiert wurde, in Jerusalem gewesen, woselbst er den 38jährigen Kranken geheilt und die Pharisäer und Schriftgelehrten durch seine Heilungen am Sonntage gegen sich aufgebracht hatte. Er entzog sich ihren Nachstellungen und fuhr auf die Ostseite des Sees Genesareth an der (auf der Westseite gelegenen) heidnischen Stadt Tiberias vorüber, wo Herodes seinen Palast hatte. Im Osten des Sees war die Gegend einsam und wüst. Es sammelte sich hier gleichwohl viel Volk, das zum Osterfeste nach Jerusalem reiste. Was wollten die Leute? Die einen wollten das Wort Gottes von ihm hören, die andern wollten Zeichen und Wunder sehen. Hat er ihre Wünsche erfüllt? Ja, er predigte ihnen, bis die Sonne sich neigte. Und als die Jünger den Herrn mahnten: „Laß das Volk ziehen, daß es sich Brot kaufe", sprach er: „Gebt ihr ihnen zu essen!" Damit wollte der Heiland zeigen, daß kein anderer Vorrat vorhanden sei; zugleich wollte er seine Jünger prüfen. Sie hätten sagen sollen: „Du hast die Macht, sie zu sättigen!" Allein sie sprachen: „Woher sollen wir Brot nehmen für die Tausende? Wir haben nichts als fünf Brote und zwei getrocknete Fische." Jesus befahl: „Laßt sie niedersetzen!" Und die Leute setzten sich nach Genossenschaften zu 50 und 100. Sie waren also leicht zu zählen. Der Herr segnete die Brote und dankte. (Er bat seinen himmlischen Vater, daß er die geringen Gaben segne, d. i. vermehre.) Was mußten dann die Jünger thun? Da wird jeder wohl nur einige Brosamen erhalten haben? Als alle gesättigt waren, mußten die Jünger die übrig gebliebenen Stücke sammeln, damit sie nicht zu grunde gingen.

Der Eindruck dieses Wunders auf die Versammelten war ein gewaltiger. Das Volk wollte Jesum zum Könige machen — zu einem weltlichen Könige, der im stande sei, die Juden aus römischer Herrschaft zu befreien und ihre irdischen Bedürfnisse zu befriedigen. Und darum entzog er sich dem Volke.

Lehre und Anwendung: Christus sorgt 1) liebreich für das Volk, indem er ihm zuerst geistige, dann leibliche Nahrung spendet. — „Suchet zuerst das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit, so wird euch das Übrige zugegeben werden!"

2) Er nimmt die Mitsorge seiner Jünger in Anspruch; zugleich zeigt er ihnen, daß sie unvermögend seien zu helfen. — Wir müssen mit der göttlichen Gnade wirken. Soll uns Gott helfen, dürfen wir nicht müßig sein.

3) Er segnete die geringe Gabe, und sie vermehrte sich unter seiner allmächtigen Hand ins Tausendfache. — Versäume nie das Tischgebet! (Bitte — Dank.)

4) Er ermahnt die Jünger zu weiser Sparsamkeit. Welch ein wohlthuender Gegensatz zu der schöpferischen Kraft des Herrn! — Sei sparsam!

Die klugen und thörichten Jungfrauen. Hochzeitsgebräuche bei uns und bei den Israeliten. Der Vater erwählte dem Sohne die Braut. Das Eheverlöbnis fand im Hause der Braut statt, und nach demselben sahen sich die Brautleute 10 bis 12 Monate nicht mehr. Nach Ablauf dieser Zeit wurde im Hause des Bräutigams ein Festmahl bereitet. Am Abende begab sich der Bräutigam, begleitet von seinen Freunden, in das Haus der Braut, die ebenfalls von ihren Genossinnen umgeben war. Diese, gewöhnlich 10, gingen dem Bräutigam mit brennenden Lampen entgegen, um ihn der Braut zuzuführen, die ihn in hochzeitlichem Schmucke im Hause erwartete. Jetzt führte der Bräutigam die Braut heim, und mit ihr begaben sich alle in sein Haus zum Hochzeitsmahle. Dies geschah in den späten Abendstunden. Deshalb mußten die Jungfrauen mit brennenden Lampen versehen sein. Die Trägerinnen hatten auch Schläuche mit Öl bei sich, weil sie auch auf eine Verzögerung der Ankunft des Bräutigams rechnen mußten. — Warum sind die einen klug, die andern thöricht genannt?

Mit den Jungfrauen sind die christlichen Seelen gemeint. Die Seele ist eine Braut des Herrn. Die Christen gehen auf ihrem Lebenswege dem Herrn entgegen. In der Todesstunde kommt der Herr, sie in den Hochzeitssaal des ewigen Lebens abzuholen oder wegzuweisen. Unter den Christen ist aber ein Unterschied; die einen sind klug, die anderen thöricht. Alle sehnen sich nach dem Reiche Gottes; aber der Glaube der Thörichten ist nur ein leeres Gefäß, ohne das Öl der werkthätigen Liebe; sie verschieben die Besserung bis zum letzten Augenblicke. Der Bräutigam verzog. Die Todesstunde ist wohl manchem ferne. Aber um Mitternacht erhob sich ein Geschrei; eine erschütternde Begebenheit mahnt an die Todesstunde. Alle standen auf und richteten ihre Lampen zu: niemand kann sich seinem Herrn und Richter entziehen. Gebt uns von euerem Öle; denn 2c. Die Namenchristen erkennen mit Entsetzen, daß das Reich Gottes nicht in ihnen ist, daß ihnen das Verdienst guter Werke mangle; die Verdienste der wahren Christen sollen ihren Mangel an Eifer, an Selbstverleugnung, an Wohlthätigkeit 2c. ersetzen. Es möchte nicht zureichen. Der Christ muß selbst das Heil ergreifen, selbst gottgefällige Werke verrichten. Gehet hin und kaufet Öl, thuet Gutes, wenn es noch möglich ist. Die bereit waren, gingen ein 2c. Wer ein echt christliches Leben führt, ist stets auf den Tod vorbereitet. Abraham, Joseph, Jakob, Simeon starben im Herrn. Herodes, der Prasser, der linke Schächer starben in Unbußfertigkeit. Was erwartete die einen — die andern in der Ewigkeit?

„Wachet, denn ihr wisset weder den Tag noch die Stunde! Vergleiche dieses Gleichnis mit der Parabel von den Talenten!

Der Reiche und der Arme. Viele Menschen halten die Reichen für glücklich, die Armen für unglücklich. Ob das wirklich so ist? Christus hat bei verschiedenen Gelegenheiten auf den wahren Wert und die Vergänglich-

keit irdischer Güter und ihre Verwendung hingewiesen und durch sein Beispiel die thörichte Ansicht der Weltkinder widerlegt; so auch in dieser Erzählung.

Besondere Übelthaten werden von dem Reichen nicht erzählt; aber sein Herz ist von Gott abgewendet; er führt ein Leben sinnlichen Genusses, und er vergißt, indem er seine Güter lediglich für sich verwendet, auf Gott und die Not des Nächsten, die ihm in Lazarus so augenscheinlich entgegentritt. Lazarus liegt vor der Thüre des Reichen, sieht und hört die Fröhlichkeit der Gäste ꝛc. Er ist nicht bloß arm, sondern auch krank und hilflos (daher sein Name). Der Name des Reichen ist nicht genannt, denn er ist von Gott nicht gezählt, nicht eingeschrieben in das Buch des Lebens. Im Jenseits änderte sich das Verhältnis. Der Arme kam in den Himmel, weil er sein elendes Leben gottergeben und ohne Neid gegen den Mitmenschen ertragen hatte; der Reiche wurde in die Hölle gestürzt, weil er seinen Reichtum zu selbstsüchtigen Zwecken mißbrauchte. Der Reiche erhebt den Vorwurf, daß er nicht gemahnt und gewarnt worden; Abraham verweist auf die in Wort und Schrift geoffenbarte Lehre des alten Testamentes, die völlig hinreichend war, die Sünder zu warnen.

2. Deutung: Die Seele des Menschen lebt nach dem Tode des Leibes fort, sie ist unsterblich. Es gibt ein Gericht, in welchem jedem nach seinen Werken vergolten wird. Es gibt einen Ort ewiger Glückseligkeit und einen Ort ewiger Pein. (12. Glaubensartikel.)

Auch jetzt noch gibt es unter den Menschen reiche Prasser und solche, welche dem armen Lazarus gleichen. Das Gleichnis ist eine Warnung für erstere, ein Trost für letztere.

Sammelt euch nicht Schätze für diese Erde! Sind dir zeitliche Güter beschert, so sei kein Schlemmer und teile dein Brot mit dem Hungrigen! Bist du arm, so ertrage die Armut ohne Neid in Geduld! Gedenke der letzten Dinge!

Das Gleichnis vom Senfkörnlein. 1. Zur Erläuterung der Erzählung. „Das Himmelreich ist gleich einem Senfkörnlein . . .“ Das Senfkörnlein ist der winzig kleine Same eines Schotengewächses, das in Palästina bis zu 3 m hoch emporwächst und in seinem dichten Gebüsch den Vögeln einen willkommenen Aufenthaltsort bietet.

2. Deutung. Diese gibt die biblische Geschichte selbst. Das Gleichnis kann auch auf das Wachstum und die Ausbreitung des Christentums aus kleinen Anfängen bezogen werden. 12 Apostel, 70 Jünger und einige fromme Frauen sind die ersten Genossen des göttlichen Reiches auf Erden. Bei der Himmelfahrt des Herrn sind es 500; am Pfingstfeste 3000; im 1. Jahrhunderte 500,000. *)

---

*) Die sehr wertvollen und gediegenen Arbeiten des Professors Fournier im Internationalen Institut der Statistik in Paris ergeben folgende Zahlen über die Verbreitung der verschiedenen Religionen auf der Erde (nach dem Stande 1890/91):

In Europa leben	160,185,000	Katholiken,
	80,812,000	Protestanten,
	89,196,000	Schismatiker,

Vom Schatze im Acker. 1. Zur Erläuterung der Erzählung „Das Himmelreich gleicht einem Schatze, der in einem Acker verborgen liegt . . .“ In Kriegszeiten ist es wohl vorgekommen, daß man Geld, Gold- und Silberwaren vergraben hat, um sie vor dem Feinde zu sichern. Die Eigentümer waren oft nicht mehr im stande, den Schatz wieder zu erheben, weil sie gefangen fortgeführt wurden oder umkamen. Wenn nun zufälliger Weise ein anderer als der Besitzer des Ackers den Schatz findet, so darf er ihn nicht für sich behalten. Er deckt ihn wieder zu, er hält ihn geheim, rühmt sich gegen niemanden seines Glückes und verkauft alles, was er hat, um mit dem Acker auch den Schatz zu erwerben.

2. Die höhere Wahrheit. Das Himmelreich war mit der Ankunft Jesu in dem Acker der Welt als ein Schatz niedergelegt. Er war den Zeitgenossen Jesu noch verborgen; nur einzelne (wie z. B. die Jünger des Herrn) finden den Schatz, erwägen seinen Wert im Herzen und geben alles Irdische hin, um ihn zu besitzen. (Sie verließen ihre Netze und alles, was sie hatten, und folgten ihm nach. Vergleiche: Die ersten Jünger Jesu.)

3. Vergleichungspunkte: Das Reich Gottes ist der größte Schatz. Es ist der großen Menge noch immer verborgen. Seine Besitzergreifung erfordert die höchste Anstrengung.

Der Pharisäer und der Zöllner. „Der Pharisäer stellt sich zuvorderst in den Tempel hin“, um von den Leuten gesehen zu werden; denn es war ihm nur darum zu thun, bei den Leuten als fromm zu gelten. „Er betete bei sich selbst,“ d. h. mit Selbstgefälligkeit und Dünkelhaftigkeit. „Gott, ich danke dir, daß ich nicht bin wie andere Leute . . .“ Welch eine Vollkommenheit, die Raub, Betrug und Ehebruch, also nur die allergröbsten Sünden meidet, wobei das Herz noch voll sündhafter Neigungen und ganz entblößt

---

In Amerika leben	58,394,000	Katholiken,
	51,294,000	Protestanten;
In Ozeanien mit den indischen Inseln	6,574,000	Katholiken,
	2,725,000	Protestanten,
In Afrika	2,656,000	Katholiken,
	1,744,000	Protestanten;
In Asien	3,077,000	Katholiken,
	662,000	Protestanten,
	8,820,000	Schismatiker;

zusammen 230,866,000 Katholiken, 143,238,000 Protestanten und 98,000,000 Schismatiker.

Außerdem gibt es in Europa noch 6,629,000 Mohamedaner und 6,459,000 Israeliten.

In Ozeanien leben	24,670,000	Mohamedaner,
In Afrika	36,000,000	Mohamedaner,
In Asien	109,536,009	Mohamedaner.

Israeliten gibt es in Afrika 400,000, in Asien 2,000,000, im ganzen 7,959,900 Juden.

Außerdem leben in Asien	190,000,000	Brahmaanhänger,
	147,000,000	Buddhisten;
In Asien leben ferner	256,000,000	Anhänger des Konfuzius,
	43,000,000	Anhänger des Taotismus,
	14,000,000	Anhänger des Schitoismus,
	15,000,000	Polytheisten.
In Afrika leben noch	97,000,000	Heiden,
In Amerika leben noch	1,309,000	Heiden,
In Ozeanien leben noch	4,373,000	Heiden.

von gottgefälligen Gesinnungen sein kann! Welch eine Lieblosigkeit, die sich allein für fromm hält, und den Zöllner, den sie gar nicht kennt, nur nach dem herrschenden Vorurteile verdammt! „Ich faste zweimal in der Woche.“ Das Gesetz schrieb nur einmaliges Fasten im Jahre vor; der Pharisäer fastete zweimal in der Woche nach Sitte derer, die sich das wohlfeile Lob besonderer Frömmigkeit erwerben wollten, — und das sagt er dem lieben Gott vor. „. . . und gebe den Zehent von allem, was ich habe.“ Nach dem Gesetze sollte nur der zehnte Teil des Viehes und der Feldfrüchte zur Unterhaltung der Leviten gegeben werden; der Pharisäer gab auch den Zehent von den Küchenkräutern (Kümmel, Anis, Krauseminze), und das rechnet er dem lieben Gott wiederum vor. (Ihr Heuchler, die ihr jedes Kräutlein verzehntet . . .) „Der Zöllner blieb in der Ferne stehen.“ Er wollte verborgen vor den übrigen nur mit Gott allein sein. (Wenn du betest, so geh in dein Kämmerlein . . .) Er getraute sich nicht einmal, seine Augen zum Himmel zu erheben, sondern . . .“ Er erkennt seine Sündhaftigkeit und fleht in seinem kurzen Gebete um Gottes Barmherzigkeit. „Dieser ging gerechtfertigt nach Hause“, d. h. sein Gebet ist erhört worden — „jener aber nicht.“ Der Pharisäer hat um nichts gebetet, konnte also auch nichts erlangen; auch konnte ihm wegen seiner Selbstüberhebung und Lieblosigkeit das Wohlgefallen Gottes nicht zu teil werden. (Zur Lehre vom Gebete.) — Wenn zwei dasselbe thun, ist es noch lange nicht dasselbe; denn es kommt bei allem, was wir thun, auf die Gesinnung an.

Der barmherzige Samariter. 1. Religionsgeschichtliche und geographische Momente. „Ein Gesetzesverständiger . . .“ Wer ist in unserer Zeit Gesetzesverständiger? Bei den Juden waren die religiösen Gesetze zugleich auch bürgerliche Gesetze. Was wollte der Gesetzesverständige von Jesus? Jesus sollte ihm die Frage beantworten: „Was muß ich thun . . . ?“ Konnte dieses der Gesetzesverständige nicht selbst wissen? Warum aber fragte er den Herrn? Er wollte Jesum versuchen, d. h. eine Äußerung gegen die herkömmliche Auslegung des Gesetzes von ihm erhalten. Der Herr durchschaute ihn und fragte: „Was steht im Gesetze geschrieben?“ Der Gesetzesverständige war wohl in der Schrift bewandert und gab die schöne Antwort: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben . . .“ Der Herr billigte die schöne Antwort: „Thue das, so wirst du leben . . .“ Der Gesetzesverständige fragte weiter: „Wer ist denn mein Nächster?“ Es war nämlich eine Streitfrage unter den damaligen Juden, ob nur die Glieder des auserwählten Volkes als Freunde anzusehen seien, und ob man Andersgläubige, die Samariter, die Heiden, als Feinde hassen müsse. Der Herr beantwortete die Frage mit der Erzählung einer wahren Begebenheit. „Ein Mann reiste von Jerusalem nach Jericho.“ Zwischen Jerusalem und Jericho liegt die Wüste von Jericho. Der Weg führt durch enge, wilde Schluchten, von denen eine heute noch das Mordthal heißt. Diese Wüste war zu einem Unterschlupfe für Räuber sehr geeignet. Auch an Gelegenheit zu räuberischen Überfällen fehlte es nicht, da auf dieser Straße viele Leute nach Jerusalem zum Osterfeste wanderten. „Ein Priester und ein Levit gingen vorbei.“ Sie hatten die Verpflichtung, das Gebot der Nächstenliebe nicht bloß zu lehren, sondern auch zu üben, umsomehr als der am Wege Liegende einer ihrer Glaubensgenossen war. Sie fürchteten aber ein gleiches Schicksal wie er und eilten, um an der gefährlichen Stelle vorüberzukommen.

„Ein Samariter aber . . ." Die Samariter unterschieden sich von den Juden etwas in ihrem religiösen Bekenntnisse und wurden deshalb von diesen gehaßt. Die Feindschaft der letzteren gegen die Samariter ging sogar so weit, daß sie den Weg durch Samaria mieden, daß sie weder Speisen von ihnen kauften, noch an sie verkauften; ja, sie tranken nicht einmal aus einem Kruge, wenn sie wußten, daß ein Samariter daraus getrunken habe. („Wie kommt es, daß du von mir zu trinken verlangst? Du bist ja ein Jude und ich bin eine Samariterin.) „Der Samariter ging zu ihm hin . . ." Die Reisenden im Morgenlande führen auch heute noch Wein und Öl zur Nahrung und Stärkung (zum Einreiben der Glieder) bei sich. Das Öl sollte die Schmerzen des Schwerverwundeten lindern; der Wein sollte die Wunden zusammenziehen, die Blutung stillen und der Eiterung vorbeugen.

2. Das religiös-sittliche Moment. Die wahre Nächstenliebe äußert sich im Mitleide und in der Hilfe. Merkmale der thätigen Nächstenliebe: a) Sie hilft freiwillig und sofort. „Er sah ihn, ging hin . . ." Schnelle Hilfe ist doppelte Hilfe. b) Sie hilft, so gut es sein kann. „Er goß Wein und Öl in seine Wunden und verband sie." c) Sie hilft, wenn auch Gefahren, Beschwerlichkeiten und Auslagen damit verbunden sind. (Räuber, — mußte selbst zu Fuße gehen, — zog 2 Zehner hervor.) d) Sie spricht andere um Mithilfe an, wo die eigene Hilfe nicht ausreicht. „Trag Sorge für ihn . . ."

3. Anwendung. Geh hin und thu desgleichen!

4. Die Betrachtung des biblischen Bildes. Hier ist ein Bild, welches die Begebenheit darstellt! · Welche Ordnung wollen wir bei Betrachtung desselben einhalten? 1. Der Mann, welcher unter Räuber gefallen ist, liegt auf dem Boden. Er ist leichenblaß und blutet, er hat das Bewußtsein verloren. Die Räuber haben ihn bis auf das Unterkleid und die Strümpfe entkleidet. Neben ihm kniet der barmherzige Samariter. Er wischt dem Schwerverwundeten das Blut ab. In der linken Hand hält er die Ölflasche. Aus seinem Angesichte lesen wir das größte Mitleid. 3. Umgebung. Vor dem Unglücklichen liegt ein geleerter Geldbeutel, eine geleerte Reisetasche, ein zerbrochener Wanderstab, ein Messer und ein Schlüssel. Was sagt uns jedes einzelne dieser Dinge? Wem gehört das Lasttier? Hier ist ein Mann, der vorübergegangen, hier einer, der vorbei geritten ist. Wer sind diese Personen?

Der verlorene Sohn. (Als Grundlage für den Beichtunterricht.) 1. Erläuterungen. „Ein Mann hatte zwei Söhne." Diese lebten glücklich im Hause ihres Vaters. Der jüngere Sohn wußte das Glück nicht zu schätzen. Er wollte sein eigener Herr sein, ein ungebundenes Leben führen und die Freuden der Welt genießen. Er sprach deshalb zu seinem Vater: „Vater, gib mir den Teil der Erbschaft heraus, der mich trifft!" Der Sohn hatte kein Recht, das Vermögen zu fordern, und doch verlangt er es im Tone des Befehls. Das thut kein gutes Kind. Er gab weder Grund noch Zweck für sein Verlangen an. Das war ein großer Schmerz für seinen Vater. „Der Vater teilte das Vermögen unter seine Söhne. Wenige Tage nachher packte der jüngere Sohn alles zusammen und reiste in ein fernes Land. Dort verschwendete er das väterliche Erbteil durch ein wollüstiges Leben. Die Freuden des ungeratenen Sohnes dauerten nicht lange. Bald hatte er sein Vermögen durchgebracht, und er fing an, Mangel zu leiden." Als es ihm am Notwendigsten

fehlte, da suchte er sich etwas zu verdienen. „Er ging deshalb zu einem Bürger und trug sich ihm an." Dieser machte ihn zum Schweinehirten. Das Hüten der Schweine galt im Morgenlande als das niedrigste Geschäft, und niemand mochte mit Schweinehirten Umgang haben. Wie tief war der Sohn gesunken! „Gerne hätte er mit der schlechtesten Nahrung seinen Hunger gestillt; allein niemand gab sie ihm." Beim Hüten hatte er Zeit, über seine traurige Lage nachzudenken. Mit Wehmut gedachte er der guten Zeit, wo er noch im Hause seines Vaters lebte. „Endlich", d. h. nachdem er lange im Elende gelebt hatte, „ging er in sich." Er erkannte, wie unrecht er gegen seinen Vater gehandelt und wie unglücklich er dadurch geworden. Diese Erkenntnis bringt ihn zur Reue über seine Sünden. Es schmerzt ihn, daß er seinen Vater beleidigt, daß er so undankbar und treulos gegen ihn gehandelt hat. Und er ruft aus: „Wie viele Taglöhner meines Vaters haben Brot im Überflusse, und ich sterbe hier vor Hunger!" Dieser Ausruf bezeugt die ganze Qual seiner Seele, die tiefe Reue über sein schlechtes Leben. Der Gedanke wird zum Entschluß. Er sagt: „Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater heimkehren und zu ihm sagen: „Vater, ich habe gesündigt vor dem Himmel und vor dir . . ."" Diesen Vorsatz führte der Sohn auch aus. Er scheute nicht die Länge des Weges, nicht die Beschwerlichkeit der Reise; er scheute sich nicht, sich in seiner ganzen Verkommenheit seinem Vater vorzustellen; nichts kann ihn mehr zurückhalten. „Er machte sich auf und kehrte zu seinem Vater zurück. Der Vater sah ihn . . ." Der Vater kam seinem Sohne entgegen. Er empfand das innigste Mitleid, als er seinen Sohn in dem elenden Zustande sah; er hatte aber auch die größte Freude und fiel seinem Sohne um den Hals und küßte ihn. Das muß ein recht guter Vater gewesen sein. Dieses liebevolle Entgegenkommen bestärkt den Sohn in seinem Vertrauen, so daß er ausruft: „Vater, ich habe gesündigt . . . Ich bin nicht mehr wert dein Sohn zu heißen. Halte mich nur wie einen deiner Taglöhner!" Damit klagt sich der Sohn seines Unrechts an und verspricht Besserung.

2. Sittliche Anwendung. Die Parabel stellt den Menschen dar, der Gott verläßt, wieder zu ihm zurückkehrt und sich mit ihm aussöhnt. Sie zerfällt also in drei Teile: 1. die Verirrung, 2. die Rückkehr, 3. die Versöhnung. 1) Der Sohn war glücklich im Hause seines Vaters. — Glücklich ist der Mensch, der in der Freundschaft Gottes lebt. Der Sohn meint, er werde glücklich sein, wenn er seinem Vater nicht mehr gehorchen müsse und wenn er sein eigener Herr sei. Ebenso wähnt der Mensch, glücklich zu sein, wenn er durch Mißachtung der göttlichen Gebote sich von Gott lossagt. Der Vater teilt das Vermögen — Gott gibt dem Menschen natürliche und übernatürliche Gaben. Der Sohn verschwendet sein Erbteil — der Sünder mißbraucht die Gaben Gottes im Dienste der Sünde. Der Sohn gerät ins tiefste Elend — die Sünde ist das größte Unglück. 2) Der Sohn ging in sich — Gewissenserforschung. Er bereute seine Fehler — Reue. „Ich will mich aufmachen . . ." — Vorsatz. Er kehrte zu seinem Vater zurück und sprach: „Vater, ich habe gesündigt . . ." — Beicht „Ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu heißen; halte mich nur wie einen deiner Taglöhner" — Genugthuung. 3) Der Vater gab ihm ein neues Kleid — der Sünder empfängt im Bußsakramente die heiligmachende Gnade. Der Vater gab dem Sohne einen Ring — Vater und Sohn (Gott und der bußfertige Mensch) sind aufs neue vereinigt. Der Vater gab ihm Schuhe an seine Füße — der bußfertige Mensch erhält die Fähigkeit,

den Weg der Gerechtigkeit zu wandeln. Ein frohes Mahl wird gehalten — Empfang des allerheiligsten Altarssakramentes.

Jesu feierlicher Einzug in Jerusalem. Von Bethanien, wo ihn Maria und Martha so freundschaftlich bewirtet hatten, reiste der Herr nach Bethphage (Feigenhaus), einem Flecken, voll von Landhäusern der Priester, an der Morgenseite des Ölberges, 1 Stunde von Jerusalem. Von hier aus wollte Jesus seinen feierlichen Einzug in Jerusalem halten. Es war das erste und einzigemal, daß er eine öffentliche und allgemeine Ehrenbezeugung von seinen Jüngern annahm und zuließ, weil nun seine Zeit gekommen war. (Es war 5 Tage vor der Gefangennahme.) Zum letztenmale wollte er dem Volke und seinen Feinden Gelegenheit geben, ihn als den von den Propheten verheißenen Messias zu erkennen. Nicht als Eroberer, sondern als Friedenskönig erschien der Herr in Jerusalem. Darum wählte er zu seinem Einzuge nicht das Pferd, das den Morgenländern ein Sinnbild des Krieges, des Stolzes und Übermutes war, sondern ein Lasttier, einen Esel, der als Sinnbild des Friedens, der Demut und Sanftmut betrachtet wurde. Ein junges Tier, das noch zu keinem andern Dienste gebraucht war, wählte der Herr, um auf die Heiligkeit seiner Handlung hinzuweisen. Christus war in der ganzen Gegend so geschätzt, daß das Wort: „Der Herr bedarf ihrer", genügte, um den Eigentümer der Tiere zur Dienstleistung zu bewegen. Der Herr läßt das Füllen nicht von der Eselin trennen; dies soll neben der Mutter herlaufen und die Beschaffenheit seines Reiches, als ein Reich der Demut, der Liebe und Barmherzigkeit bezeichnen. Damit wurde die Weissagung des Propheten Zacharias erfüllt: Sage der Tochter Sion, d. i. der Stadt Jerusalem, die um den Hügel Sion her erbaut ist: Sieh, dein König kommt ꝛc. Die Jünger legten nach Landessitte ihre Obergewänder auf das Lasttier, und so begann der Herr seinen Zug über den Ölberg. Und was that das Volk? Die Juden zogen ihm scharenweise entgegen; sie breiteten statt der Teppiche ihre Kleider auf den Weg, bestreuten denselben mit Ölzweigen und Palmblättern, wie dies beim Einzuge gefeierter Herrscher geschieht. Sie huldigten Jesum als ihrem König, als dem großen Nachkommen Davids, durch den Jubelruf: Hosanna! — Hosanna oder Hosianna heißt: Hilf uns doch! Diese Worte sind aus einem messianischen Jubelpsalme, welcher am Laubhüttenfeste gesungen wurde; in ihm sprach sich die Sehnsucht nach der Ankunft des Reiches Davids, welche damals alle Gemüter erfüllte, am lebendigsten aus. Die Messiashoffnungen des Volkes waren aber irdische; darum rief es in wenigen Tagen: „Kreuzige ihn! Sein Blut komme über uns ꝛc.!" Die Pharisäer, die von Neid und Mißgunst fast verzehrt wurden, sagten: „Meister, wehre ihnen doch!" Doch der Herr entgegnete ihnen: „Wenn diese schwiegen, dann würden die Steine rufen," d. i. die leblose Natur würde den Herrn verherrlichen. Hierin liegt zugleich die Voraussagung, daß bei dem Tode Jesu die Steine sich spalten werden.

Jesus ging sogleich in den Tempel; aber er fand das Haus entweiht. Käufer und Verkäufer trieben da ihr Unwesen und störten durch Lärm die Andächtigen. Da übte der Herr als des göttlichen Reiches Gesetzgeber und oberster Richter seine Gewalt aus. „Mein Haus ist ein Bethaus; ihr aber habt eine Räuberhöhle und Mördergrube daraus gemacht!" Der Herr spricht so wegen der bei dem Geldwechsel verübten Betrügereien und wegen der vielen

Tiere, die hier geschlachtet wurden. Wechsler wechselten den Besuchern des Tempels das gewöhnliche Geld in die Münze um, womit die Tempelsteuer bezahlt wurde.

Bedeutungsvoll sind die näheren Umstände dieses Einzuges: Jesus kommt von Morgen (als Licht der Welt), von Bethanien (dem Hause des Leidens, der Erniedrigung); er geht (als Friedensfürst) über den Oelberg und begibt sich in den Tempel, um die Menschheit zu Gott zurückzuführen, zugleich um dem Volke zu zeigen, daß sein Thron einst nicht in einem königlichen Palaste, sondern im Hause Gottes sei, und daß sein Reich nicht von dieser Welt ist. Er hält den Einzug nicht zu Wagen (verabscheut Bequemlichkeit und Hoffart); sondern er bedient sich eines geliehenen Tieres, da er selbst kein Eigentum besitzt. Der Herr wählt als Tag seines Einzuges den Tag, an welchem die Opferlämmer abgesondert wurden, wodurch er sich als wahres Opferlamm darstellt. — Palmsonntag. Christus, der von den Priestern verfolgt war, brachte allein zu stande, was diese nicht vermochten. Er reinigte den Tempel von einer großen Volksmenge, die sich in ihrem Vorteile beeinträchtigt sah. „Die Majestät Gottes leuchtete in seinem Antlitz." Diese Handlung ist ein Sinnbild der Reinigung (Erlösung) der Menschen, der ein Tempel Gottes ist, ein Symbol der Befreiung der Menschheit von Sünde und Elend.

Die Kreuzigung. 1. Der Zug nach Golgatha. Die Stimmführer der Juden trafen wegen der herannahenden Festfeier, vielleicht auch weil sie dem wankelmütigen Pilatus mißtrauten, Anstalten, daß das Urteil an Jesum vollzogen werde. Sie führten ihn vor die Stadt hinaus. Der Kreuzigungsort lag damals noch vor der Stadt; jetzt liegt er innerhalb der Umfassungsmauern, da Jerusalem wiederholt zerstört wurde, wobei es in seiner Ausdehnung und Begrenzung mehrfache Veränderungen erlitt. Der Berg heißt Golgatha = Schädelstätte, entweder wegen seiner Gestalt oder seiner Bestimmung. (Der sog. Galgenberg bei vielen Orten.) Sein Kreuz mußte er selbst tragen. Die Kreuzesstrafe war bei den Juden nicht üblich; nach ihrem Gesetze hätte Jesus gesteinigt werden müssen. Bei den Römern wurde die Kreuzesstrafe als schimpflich nur über Sklaven, Straßenräuber und Aufrührer verhängt. Die Juden wollten, daß Christus als Aufrührer behandelt werde. — Cyrene ist eine Stadt in Nordafrika. Weder ein Jude, noch ein Römer wollte dem Herrn das Kreuz tragen helfen: denn niemand wollte der Diener oder Begleiter eines Verbrechers sein. Simon ist uns ein Vorbild in der Nachfolge Christi. — Im Übermaße seiner Liebe und von Mitleid bewegt über die Strafe, die dem Volke bevorstand, sprach Jesus: „Weinet nicht über mich, sondern weinet über euch und über euere Kinder!" und fügt noch warnend bei: „Wenn das am grünen Holze geschieht," wenn ein Unschuldiger so leiden muß, welch schwere Gerichte werden über Sünder und Gottlose kommen! Auch jetzt noch will der Herr zur Buße ermahnen. — Um Jesum mit Schmach und Schande zu bedecken und ihn als den größten Missethäter erscheinen zu lassen, führten sie noch zwei mit hinaus, die Straßenräuber und Mörder waren. — Man reichte den zum Kreuzestode Verurteilten Wein mit Myrrhensaft, welches Getränke betäuben und die Schmerzen der Kreuzigung einigermaßen mildern sollte; in den für Jesus gemischten Trank hatten die boshaften Schergen Galle gemischt. Doch Jesus wollte keine Linderung der Schmerzen,

sondern mit klarem Bewußtsein sterben. Keine Zunge ist imstande, die Schmerzen zu schildern, die der Heiland da erduldete. Die rohen Schergen trieben unter grausamen Schlägen die Nägel durch Hände und Füße. Das Blut spritzte hervor; die Sehnen wurden zerrissen, alle Gliedmaßen in furchtbarer Weise ausgedehnt, der ganze Körper von den heftigsten Schmerzen gepeinigt, welche sich noch vermehrten als man das Kreuz aufrichtete und in die dafür eingerichtete Öffnung hinabgleiten ließ. Da erfüllte sich die Weissagung Davids: „Die Rotte der Boshaften hat mich umlagert. Sie haben meine Hände und Füsse durchbohrt, all meine Gebeine gezählt." Und als die Schmerzen aufs höchste gestiegen waren, da konnte der Erlöser, zwischen Himmel und Erde hangend, mit dem Propheten Jeremias rufen: „Ihr alle, die ihr vorübergeht, gebet acht und schauet, ob ein Schmerz gleich sei meinem Schmerze!" Zu dem körperlichen Schmerze mußte sich der tiefste Seelenschmerz gesellen; denn es verspottete ihn die Volksmenge; es verhöhnten ihn die Priester und Ältesten (die Gebildeten); es spotteten seiner die Kriegsknechte; es lästerte ihn der Schächer. So erfüllte sich die Weissagung Davids: „Ich bin der Leute Spott und die Verachtung des Volkes. Alle, die mich sehen, spotten über mich, bewegen die Lippen und schütteln das Haupt." Selbst die Aufschrift, die Pilatus über dem Kreuze anbringen ließ, sollte ein Spott sein. Doch enthielt die in drei Sprachen (hebräisch, griechisch und lateinisch) geschriebene Überschrift eine dreifache tiefe Wahrheit; denn sie deutete Jesu dreifache Würde an: Jesus heißt Erlöser; Nazarenus heißt: heilig, gottgeweiht; er war König aller Menschen.

Nur eine kleine Zahl frommer, treuer Seelen hatte sich auf dem Kalvarienberge eingefunden. Das Schwert namenlosen Schmerzes durchdrang das Herz der Mutter des Herrn, wie Simeon vorausgesagt hatte.

Schweigend hatte der göttliche Heiland seine schrecklichen Leiden ertragen. Am Kreuze sterbend öffnet er siebenmal den Mund. Gleich den sieben Bitten des Vaterunsers sind die sieben Worte am Kreuze die letzten an alle Menschen gerichteten Mahnungen des göttlichen Lehrers, ein heiliges Vermächtnis.

1. Das neue Gebot der Feindesliebe, welches der Herr während seines ganzen Erdenlebens in vollkommenster Weise erfüllt hat, erscheint am Kreuze nochmals im herrlichsten Glanze. Er rief nicht Feuer über seine ihn lästernden Feinde, wie einst Elias über seine Verfolger; er fluchte ihnen nicht, wie einst Noe seinem Sohne Cham, sondern er betete für sie: „Vater, vergib ihnen; denn sie wissen nicht, was sie thun." Als bittender Sohn fleht er die Liebe und Barmherzigkeit für die Unwissenden, Verblendeten, Leidenschaftlichen an, um der Erhörung gewiß zu sein.

2. Die Hoheit, welche Jesus in seinem Leiden bewahrte, machte einen tiefen Eindruck auf den mitgekreuzigten Missethäter. Er bekennt reumütig seine Schuld, fordert seinen Genossen zur Buße auf, gibt der Heiligkeit Jesu Zeugnis und fleht um Gnade. Und der Erlöser gibt ihm die tröstliche Verheißung: „Heute noch (also nicht nach Jahren der Buße und Genugthuung) wirst du bei mir im Paradiese sein," d. i. im Versammlungsorte der Gerechten des alten Bundes, welcher durch die frohe Ankündigung der vollbrachten Erlösung zum Paradiese wird.

3. Erst nachdem der Heiland für seine Feinde gebetet hat, wendet er sich an seine vor Schmerz gebeugte Mutter und gibt ihr mit den Worten: „Sieh da deinen Sohn!" den Johannes zum Sohne. Welch ein eindringliches Vorbild für Kinder! Hierauf richtete er ein ähnliches Wort an Johannes: „Sieh da deine Mutter!" Wie der Herr seine Mutter seinem Lieblingsjünger Johannes zur Mutter gibt, so ist sie in Johannes als Vertreter der Apostel der ganzen Christenheit gegeben.

4. Und es hüllet sich die Erde in Trauer. Da rief der Herr: „Mein Gott, mein Gott! warum hast du mich verlassen? Erst dieses vierte Wort bezieht sich auf den Herrn selbst und weist auf die furchtbare Größe seiner Leiden, welche nicht nur alle Teile des Körpers ergriffen, sondern auch seine hl. Seele, die alles Trostes, aller Stärkung entblößt war, in namenlosen Scherz versenkt hatten. (Erfüllung der Weissagung: „Gott, mein Gott, schau auf mich,. warum hast du mich verlassen?")

5. „Mich dürstet!" Der Heiland wurde von brennendem leiblichem Durste gepeinigt als Folge der schrecklichen Leiden; diese Worte bezeichnen aber auch sein heißes Verlangen nach Vollendung seiner Leiden gemäß des göttlichen Willens. (Erfüllung der Weissagung: „In meinem Durste tränkten sie mich mit Essig.")

6. „Es ist vollbracht!" Der Kelch des Leidens ist geleert; alle Weissagungen und Vorbilder des alten Bundes sind erfüllt (Nachweis!); die irdische Erlösungslaufbahn ist vollendet, dem himmlischen Vater das weltversöhnende Opfer dargebracht und die von der Gerechtigkeit Gottes geforderte Genugthuung geleistet.

7. „Vater in deine Hände empfehle ich meinen Geist!" Zum letztenmale und im Augenblicke des Todes nennt Christus Gott seinen Vater und legt so feierliches Zeugnis ab von seiner Gottheit.

Und er neigte sein Haupt und starb. Durch seinen Tod hat uns der Heiland vom Tode der Sünde erlöst und das himmlische Leben wieder erworben. (Karfreitag.)

Große und bedeutsame Wunder verherrlichen den Todes-Augenblick des Erlösers. Der Vorhang im Tempel (ein schwerer gewirkter Teppich), welcher das Allerheiligste abschloß und den Blicken des Volkes entzog, riß entzwei: den Menschen war nunmehr der Himmel eröffnet, das alte Testament mit seinen Opfern und Gebräuchen war aufgehoben. Die ganze Natur nimmt teil an dem welterschütternden Ereignisse: es redeten die Steine, und es trauerte die Sonne. Die Gräber öffneten sich; denn Christus ist die Auferstehung und das Leben. Und der römische Hauptmann, der gehört hatte, daß Jesus deswegen verurteilt wurde, weil er sich als Sohn Gottes bekannte, findet die Wahrheit dieser Aussage an den Zeichen der Natur bestätigt und ruft aus: „Wahrhaftig, dieser Mensch war ein Gerechter, er war Gottes Sohn!" während das verblendete Volk in dumpfer Ahnung einer großen Schuld still von dem Schauplatze zurückkehrt.

So oft du dich mit dem Kreuze bezeichnest, denke an die Leiden des Heilandes und an die Gnadengaben, die dir durch sein bitteres Leiden und Sterben zugewendet worden sind.

Erfülle deine Lebensaufgabe ernst und gewissenhaft! Arbeite und leide mit dem Herrn, damit du am Abende deines Lebens sagen kannst: „Ich habe

den guten Kampf gekämpft, den Lauf vollendet, den Glauben bewahrt; darum ist mir die Krone der Gerechtigkeit hinterlegt."

Ich danke dir von Herzen, o Jesu, liebster Freund,
für deine Todesschmerzen, da du's so gut gemeint.
Ach gib, daß ich mich halte zu dir und deiner Treu',
und wenn ich einst erkalte, in dir mein Ende sei.

Jesus wird ins Grab gelegt. Nach dem jüdischen Gesetze sollten die am Kreuze gestorbenen Verbrecher nicht über nacht daran hängen bleiben; denn ihre Leiber galten für unrein und verflucht. Um so weniger wollte man den Leichnam Jesu und der beiden Schächer über den Sabbat und die Tage des Osterfestes an den Kreuzen hängen lassen. Um den Tod gekreuzigter Verbrecher herbeizuführen, zerschlug man ihnen mit einer Keule die Gebeine und gab ihnen einen Schlag auf die Brust, welcher den Tod unfehlbar herbeiführte. Das geschah an den beiden Schächern, welche die Kreuzesqual länger aushielten, weil bei ihnen andere Leiden nicht vorausgegangen waren. Dem göttlichen Heilande zerschlugen die Soldaten die Gebeine nicht, da er schon gestorben war, und so erfüllte sich das Wort der Schrift: „Ihr sollt ihm kein Bein zerbrechen!" Dagegen führte ein Soldat, um sich von dem erfolgten Tode vollkommen zu überzeugen, einen Stoß mit der Lanze gegen die Seite Jesu Christi, welcher das Herz durchdrang. Auch hiemit wurde eine Weissagung erfüllt: „Sie werden schauen nach dem, welchen sie durchbohrt haben."

Die Jünger Jesu waren, Johannes ausgenommen, geflohen und hielten sich verborgen. So sollte das Begräbnis Jesu nach dem Ratschlusse Gottes durch vornehme Juden, durch Mitglieder des hohen Rates, deren Rechtlichkeit und Glaubwürdigkeit bei dem Volke keinem Zweifel unterliegen konnte, vollzogen werden. Joseph von Arimathea und Nikodemus waren im Geheimen Anhänger und Verehrer Jesu. Sie erhielten wegen ihres hohen Ansehens von Pilatus die Erlaubnis, den Leichnam Jesu abzunehmen, und sie verwendeten ihren Reichtum zur Herstellung eines würdigen Grabes. (Isaias: „Sein Grab wird herrlich sein.") Die Beschaffenheit des Felsengrabes, die unmittelbare Nähe der Stadt, der Sabbat schlossen jede heimliche Entfernung des Leichnams aus.*) Zudem stellten die Feinde Jesu eine Wache an das Grab und versiegelten den Stein, um dadurch unfreiwillig die Wahrheit der Auferstehung in das hellste Licht zu setzen.

Die Auferstehung. Was David vom Erlöser vorhergesagt und Jesus selbst wiederholt verkündete, das geschah am dritten Tage nach der Grablegung: seine in die Vorhölle hinabgestiegene Seele vereinigte sich wieder mit dem im Grabe ruhenden Leibe, und Christus stand verklärt vom Grabe auf. Die frommen Frauen waren gekommen, um den Leichnam des Herrn noch einmal zu sehen und die Einbalsamierung des Leichnams, die sie am Vorabende des Ostersabbats (Freitag) nicht mehr vornehmen konnten, nunmehr (Sonntag frühe) nachzuholen. — „W a s s u c h t i h r d e n L e b e n d i g e n?" Darin liegt ein leiser

---

*) Der Leib Christi wurde auf jüdische Art bestattet. Die Arme wurden stramm nach den Lenden gezogen und so der ganze Leib in ein Leintuch eingewickelt; das Haupt wurde mit einem eigenen Tuche umwickelt. Mit dem Leibe wurde eine große Quantität starker Salben und Gewürze — bei Christus 50 kg — eingewickelt.

Vorwurf. Die Jünger hätten wissen können, daß er auferstanden, da er ja seine Auferstehung vorhergesagt hatte. „Rühre mich nicht an; denn ich bin noch nicht aufgefahren zu meinem Vater; geh aber zu meinen Brüdern," d. h. mäßige dein Verlangen; das rechte Wiedersehen wird erst dann beginnen, wenn ich aufgefahren bin zu meinem Vater. Es ist jetzt nicht Zeit, dich deinen Gefühlen hinzugeben; es ist etwas anderes zu thun: geh hin und sage es den Brüdern! Der Herr wollte seine Jünger nach und nach seines leiblichen Umganges und Anblickes entwöhnen und mit dem Gedanken seines himmlischen Lebens vertraut machen. Er nennt die Jünger Brüder, um sie seiner fortdauernden Liebe zu versichern und ihr Vertrauen zu befestigen.

Die Wächter zeigten die Auferstehung den Hohenpriestern an; so sind Heiden die ersten unverdächtigen Zeugen der Auferstehung geworden. Den Hohenpriestern und Ältesten erschien die Auferstehung so unzweifelhaft, daß sie dieselbe nur durch Bestechung der Wächter, durch Verbreitung einer ungeschickten Beschuldigung derselben (während wir schliefen,*) kamen die Jünger und nahmen den Leichnam hinweg) und durch Beeinflussung des Statthalters äußerlich in Abrede zu stellen unternahmen. Sie haben auch später der Auferstehung nie zu widersprechen gewagt und sind gegen ihren Willen Zeugen derselben geworden.

Die Jünger wollten anfangs nicht an die Auferstehung des Herrn glauben und zweifelten noch an ihrer Wahrheit, als sie das Grab leer fanden. Später bezeugen sie dieselbe unerschrocken vor ihren Feinden: „Wir können es nicht lassen zu bezeugen, was wir mit unseren Augen gesehen haben." Wie augenscheinlich müssen die zweifelnden und verzagten Jünger, die sich vor den Juden versteckt hielten, belehrt worden sein, da sie auf einmal todesmutige Kämpfer und Helden des Glaubens wurden.

Die Auferstehung ist die notwendige Verherrlichung nach der Erniedrigung, die vollendete Siegesthat im erlösenden Leben des Heilandes. Sie ist der Grund, warum das Evangelium nicht an den Ufern des Jordan verhallte, sondern sich trotz der Verfolgungen der jungen Christengemeinden mit seinen Segnungen über den ganzen Erdball verbreitete.

Die Auferstehung ist der Gegenstand und der Grund unseres Glaubens; denn durch sie ist die Gottheit Christi und die Wahrheit seiner Lehre unwiderleglich bewiesen. Durch seine eigene Auferstehung hat uns Christus die Hoffnung und Bürgschaft für unsere Auferstehung gegeben. „Da Christus, unser Haupt, auferstanden ist, werden auch wir auferstehen."

Christus fordert uns durch seine Auferstehung auf, ein Leben der Gnade und wahren Gottesliebe zu leben, um dereinst selig zu werden.

Die Auferstehung ist der Mittelpunkt und die Quelle alles inneren christlichen Lebens. Darum ist auch das Osterfest, das zum Andenken an die Auferstehung des Herrn am Sonntage nach dem ersten Frühlingsvollmonde gefeiert wird, der Mittelpunkt aller Feste des Kirchenjahres. (Kirchenlieder.)

*) Sonderbare Wächter! Sie schlafen, anstatt zu wachen; aber schlafend sehen sie doch, was geschieht, und wissen ganz genau, von welchen Personen es geschieht. Sie wurden nicht gestraft und den Jüngern der Leichnam nicht abgefordert.

Übersicht über die biblische Geographie Palästinas.

1. Die verschiedenen Namen des Landes: Kanaan, Palästina, Juda, Land Israel, gelobtes Land.

2. Grenzen, Größe und Einteilung zur Zeit der Richter, der Könige David und Salomon und zur Zeit Christi.

3. Gebirge und Ebenen: Libanon, Karmel, Tabor, der Berg der Seligkeiten, das Gebirge Ephraim, der Berg Samaria, die Jordansebene, das Thal Josaphat, das Königsthal.

4. Gewässer: Der Jordan mit den Bächen Karit und Cedron. Der See Genesareth, das tote Meer. Quelle Siloe, Teich Bethsaida, Jakobsbrunnen.

5. Klima und Jahreszeiten.

6. Naturerzeugnisse.

7. Landplagen. Aussatz und Heuschrecken.

8. Provinzen, Landschaften und Städte.

9. Religiöse, bürgerliche und häusliche Verhältnisse: Tempel, Sekten, Opfer, Speisegesetze, Fasten, Obrigkeit.

10. Wohnung, Kleidung, Nahrung, Beschäftigung, Münzen, Gewichte, Sitten und Gebräuche.

11. Nachbarländer und -Völker.

Die im Laufe des Unterrichts mitgeteilten geographischen und kulturhistorischen Elemente sind von Stunde zu Stunde zu sammeln und in ein solches System zu ordnen.

Zweites Hauptstück.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.*)

I. Der Unterricht im Lesen unter Berücksichtigung der damit verbundenen anderweitigen Sprachübungen.

A. Die untere Lesestufe.

1. Der Leseunterricht auf Grundlage der Fibel oder das Lesen im ersten Schuljahre.

Einleitung. Nach dem ursprünglichen Sinne des Wortes ist das Lesen ein Sammeln.**) In dieser Bedeutung ist das Wort Lesen noch in einigen Zusammensetzungen enthalten, z. B. in den Wörtern Ährenlese, Traubenlese. Auslese ꝛc. Thatsächlich sammelt das lesenlernende Kind die Buchstaben zum Worte. Selbst dann, wenn die Lesefertigkeit so weit vorgeschritten ist, daß jedes Wort sofort als Individuum aufgefaßt wird, erscheint das Lesen noch als ein Sammeln, als ein Sammeln der Wörter zum Satze, der Sätze zum Ganzen. Weil das Lesen Mittel zum Gedankenaustausche ist, so hat der Lesende mit der Auffassung der Lautzeichen noch weitere geistige Thätigkeiten zu vollziehen: er muß diese Zeichen entweder laut oder in Gedanken in die Lautsprache umsetzen, (Laut- und Stillesen) und endlich den im gelesenen Satze verkörperten Gedanken in sich gestalten. In dieser dreifachen Funktion sind Aufgabe und Zweck des Leseunterrichts bezeichnet. Hiernach soll der Leseunterricht 1) Lesefertigkeit erzielen, d. i. ein lautrichtiges, wohllautendes Lesen; 2) das Kind soll das Gelesene verstehen und sinngemäß vortragen lernen, und 3) es soll den Leseinhalt, die in der Schrift niedergelegten Gedanken sich aneignen.

In Berücksichtigung der vorbezeichneten Ziele hat man für den Fortschritt in Erlernung der Lesekunst drei Stufen gesetzt:

1) das technische oder fertige Lesen***) — Unterstufe;
2) das verständige oder logische Lesen — Mittelstufe;
3) das ausdrucksvolle, schöne oder ästhetische Lesen — Oberstufe.

---

*) Vergleiche hiezu Seite 123—127 und Seite 70.

**) Nach der Germania des Tacitus schnitt man Stäbe aus Buchenzweigen, ritzte in jeden derselben eine Rune, schüttete sie auf ein ausgebreitetes Tuch und versuchte nun aus den Zeichen der in zufälliger Folge aufgehobenen Stäbe zum Zwecke der Losung oder Weissagung eine Deutung zu gewinnen. Auch das lateinische Wort legere bedeutet ein stückweises Wegnehmen und Zusammenfassen, ein Sammeln.

***) Da die Schule nirgends eine bloß mechanische Thätigkeit pflegen darf, so erscheint der vielgebrauchte Ausdruck „mechanisches Lesen" nicht passend.

Diese Scheidung hat indessen nur eine theoretische Berechtigung, insoferne als hiemit weniger der Charakter der treffenden Lesestufe, als die Ziele bezeichnet werden, welche in der Unter-, Mittel- und Oberklasse unserer Volksschulen vorzugsweise angestrebt werden müssen, und es ist gewiß, daß auch schon die Schüler des ersten Schuljahres verständig, sogar in gewissem Sinne schön lesen müssen, und daß sie den Inhalt des Gelesenen sich anzueignen haben.

Bevor die Frage beantwortet wird, wie der Leseunterricht im ersten Schuljahre zu erteilen ist, empfiehlt es sich, Umschau zu halten, in welcher Weise der Unterrichtsbetrieb hierin bis auf den heutigen Tag sich gestaltet hat.

Methodisch geschichtlicher Abriß.

Das im Mittelalter gebräuchliche Verfahren beim ersten Leseunterrichte war die **Buchstabiermethode.** Diese gab jedem Buchstaben einen Namen, aber nicht den ihm eigentümlichen Laut (**habe** = **ha, a, be, e**); sie fing also mit dem Namen der Sache an, nicht mit der Sache selbst. Sie gab ferner Lauten, welche ein zusammengesetztes Zeichen haben, mehrere Namen, z. B. **sch,** = **es-zeh-ha, ß** = **es-zet.** Sie machte auch keinen Unterschied in der Benennung jener Buchstaben, welche, in verschiedener Verbindung angewendet, verschieden lauten. So wurde z. B. **C** in „Cäcilia und Clara" als zeh buchstabiert, während es einmal als zet, das andere mal als ka lautet. Endlich ließ die Buchstabiermethode die Dehnungs- und Schärfungszeichen, welche doch nur dem Auge als Richtschnur beim Lesen dienen sollten, durch das Gehör auffassen. All dies war geeignet, das Kind über die Lautbestandteile des Wortes irre zu leiten und das Lesenlernen zu erschweren. Weil das Kind nicht imstande war, aus Buchstabennamen Silben zu bilden, mußten ihm diese vom Lehrer vorgesprochen werden, (vau — a heißt va), und das Kind hatte weiter nichts zu thun, als die Silben zu merken. Dieser rein gedächtnismäßigen Arbeit konnte der Leseschüler selbstverständlich kein Interesse abgewinnen; sie mußte ihm vielmehr zur Plage werden. Wenn auch das Kind durch das stete Vorsprechen eine Reihe von Silben, insbesondere die häufig vorkommenden, sich einprägte, so ist doch nicht denkbar, daß es auf diese Weise alle Silben der deutschen Sprache kennen lernte. So mußte es von selbst hinter das Geheimnis kommen, dessen Offenbarung ihm die Methode vorenthielt: es mußte den Laut aus dem Buchstabennamen abstrahieren. Es fand nämlich mit der Zeit, daß **be** als **b** (Laut) zu sprechen ist, **vau** als **v** gelesen werden soll. Die Buchstabierschüler haben also lesen gelernt durch selbstgefundenes Lautieren, nicht durch das Buchstabieren, sondern trotz desselben.

Die Mängel der Buchstabiermethode wurden frühzeitig erkannt. Schon Valentin Ickelsamer, um 1530 Schulmeister zu Rothenburg ob der Tauber in Bayern, wollte, daß man die Wörter in Laute zerlegen und Laut und Buchstabenname wohl unterscheide. Auch gab er Bilder zu den Übungswörtern. 1737 geißelte ein Spottgedicht „Nachsinners" die schlechte Methode. Es sagt: Mein Leser denke doch, wie lehrt und lernt man lesen? Wenn man „hoch" lesen will, spricht man **ha, o, ce ha.** Man tönet zweimal **ha** und ist doch hier kein **a**. . . . Warum nicht lieber ho, statt ha, o gesprochen? Einen Versuch zur Verbesserung der Buchstabiermethode machte Basedow (1723—

1790), indem er jedem Laute ein leises, flüchtiges **e** anhängte. Dadurch verhütete er, daß Laute gehört wurden, die beim Lesen fortfielen, und erreichte annähernd, daß Laut und Name der Buchstaben sich deckten. Pestalozzi (1746—1827) ließ eine Menge Wörter auswendig buchstabieren, ehe er den Schülern die Buchstaben zeigte. Später stellte er Buchstaben, die in großem Maßstabe gedruckt und auf Papptäfelchen geklebt waren, in Kombinationen zusammen (**a b ab, g ab, sch ab** &c.) Das war den Leseschülern eine Erleichterung, im wesentlichen jedoch blieb es beim Buchstabieren. Um über dieses hinwegzukommen, machten andere den Vorschlag, nicht mehr von den Buchstaben, sondern von den Silben als Schriftelementen auszugehen. So entstand die **Syllabiermethode,** deren hervorragendster Vertreter der Schulrat Gedike (1754—1803) gewesen ist. Da auch bei dieser Methode die Schüler das Lesen durch selbstgefundenes Lautieren lernen mußten, war sie nicht viel besser als die Buchstabiermethode. Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts trat eine entschiedene Besserung der Lehrweise im Lesen ein. 1772 veröffentlichte Franz Xaver Hofmann,*) Hoffänger in München, „eine neue Methode des Lesenlernens“. Er lehrte die großen und kleinen Buchstaben, welche auf Papptäfelchen gezogen waren, zu Silben zusammensetzen, wobei die Konsonanten ohne Vokal ausgesprochen wurden. Das war die längst bekannte, aber wenig geübte Lautiermethode. Diese unterscheidet strenge zwischen Laut, Zeichen und Namen und läßt die Buchstaben nach ihrem eigentümlichen Laute (b = b, nicht be) in der vorgeschriebenen Ordnung aussprechen. Das größte Verdienst um die Verbesserung und Verbreitung der Lautiermethode hat sich der bayerische Schulrat Dr. Heinrich Stephani (1761—1850) erworben. Er führte das Lautsystem auf wenige wesentliche Laute zurück und zeichnete einen solchen Stufengang**) der Übungen vor, daß schnell ein wohltönendes reines Lesen herbeigeführt, und die Geistesthätigkeit der Schüler mehrfach angeregt werden konnte. Damit auch jene Schüler, welche sich bei ihrer Armut die Fibel nicht zu kaufen vermochten, am Leseunterrichte, teilnehmen konnten, ließ er die Seiten seiner Fibel in großen Lettern drucken, wodurch er zum Erfinder der sog. Wandfibel oder der Lesetabellen geworden ist. Bei der beabsichtigten Verbesserung der einfachen und klaren Methode Stephanis ging man meist wissenschaftlich, aber auch kompliziert zu werke. Adolf Krug, Bürgerschuldirektor zu Zittau († 1843), verlangte z. B., daß das Kind für den Zweck des Lesenlernens über die Entstehung der Sprachlaute sich klar werde. So schlugen die wohlgemeinten Verbesserungen in das Gegenteil um und hinderten die Ausbreitung der an sich guten Lehrweise.

Noch waren nicht zwei Jahrzehnte seit dem Erscheinen der Stephanischen Fibel und der Anleitung zu ihrer Behandlung verflossen, als der bayerische

---

*) Insonderheit kann sich unser Bayern rühmen, vieles zur Emporbringung der Lautmethode gethan zu haben. Jeder, der in der Geschichte des vaterländischen Schulwesens kein Fremdling ist, weiß, wie sehr sich die hochverdienten Lehrer Hofmann und Siller bemühten, ihr überall Eingang zu verschaffen.“ (Bacher, Hand- und Methodenbuch, München 1814.)

**) Kennenlernen der Selbst- und Mitlauter. Verbindung eines Mitlauters mit einem Selbstlauter (um, mu, bu, bo). Lesen ein-, dann zweisilbiger Wörter, zuerst mit einfachem An- und Auslaut, dann mit mehrfachen An- und Auslauten. Dehnung und Schärfung. Unechte Buchstaben (c, q, x, ph). Wörter und Sätze.

Schulrat Graser (1766— 1841) diesen Schriften seine „Elementarschule fürs Leben“ zur Seite setzte, in welcher er die **Schreiblesemethode** wissenschaftlich begründete und praktisch darlegte. Aus der Thatsache, daß vorher in Schrift dargestellt sein müsse, was nachher gelesen werden soll, zog Graser den Schluß: Der elementare Leseunterricht habe das Schreiben zum Ausgangspunkte zu nehmen, es müsse also schreibend Lesen und lesend Schreiben gelernt werden, eines mit dem andern, eines durch das andere. Dabei war Graser der Ansicht, das Kind dürfe anfänglich nur ein Alphabet kennen lernen. Weil ihm aber die Kurrentschrift zum Schreiben zu schwer, die Druckschrift zum Nachbilden überhaupt unbrauchbar erschien, konstruierte er eine der lateinischen Druckschrift ähnliche „Elementarschrift“, deren Buchstaben die wesentlichen Merkmale der entsprechenden deutschen Druckbuchstaben enthielten. Durch den Gebrauch der Elementarschrift lernten die Schüler allerdings leicht die Schriftzeichen in ihren charakteristischen Merkmalen auffassen und gewöhnten sich frühe, das Wesentliche vom Zufälligen zu unterscheiden; allein die Übung einer durchaus ungebräuchlichen Schrift schien den Schulmännern vom praktischen Standpunkte aus bedenklich. Darum ist die Elementarschrift bald außer Gebrauch gekommen. Anknüpfend an Grasers Gedanken, die phonetische Gliederung des Wortes und die sofortige schriftliche Darstellung der Laute sei das Grunderfordernis der schriftlichen Sprachmitteilung, haben Wurst, Ludwig, Harnisch, Scholz, Lüben, Schuster, Haesters und andere den Graserschen Schreibleseunterricht auf die Stufe gebracht, welche er heutzutage einnimmt.

Alle diese Lese-Lehrarten schlugen den synthetischen Gang ein. Der Franzose Jacotot (1770—1840) ging beim Leseunterrichte analytisch zu werke. Er gab seinen Schülern den Telemach, einen Roman von 24 Büchern in die Hand, welchen Fenelon, der berühmte Erzbischof von Cambray, für die Söhne Ludwigs XIV. von Frankreich geschrieben hatte (1699). Nachdem Jacotot seinen Leseschülern den ersten Satz: „Calypso konnte sich nicht trösten über die Abreise des Ulysses“ vorgelesen hatte, ließ er ihn nachsprechen; dann wurde er in Wörter zerlegt, wobei die Kinder so oft auf dieselben zeigen mußten, bis sie sich die Schriftbilder eingeprägt hatten. In ähnlicher Weise führte Jacotot die Silben und Laute, bezw. die Buchstaben, wie sie sich durch Zerlegung der Wörter ergaben, dem Gedächtnisse seiner Schüler zu. War der erste Satz geübt, kam der zweite an die Reihe u. s. f. Durch vielfache Vergleiche, Gruppierungen und Wiederholungen, also wohl mehr durch das persönliche methodische Geschick und den Fleiß Jacotots, als durch die von ihm begründete objektive Methode, kamen die Schüler verhältnismäßig frühe zum Lesen. Die Schreibübungen hatten denselben Stoff und gingen neben dem Lesen her. — Wie Jacotot in Frankreich, so verfuhr der Breslauer Elementarlehrer Seltzsam in Deutschland; er ließ aber nicht buchstabieren wie Jacotot, sondern lautieren. Auch legte Seltzsam seinem Unterrichte eine einfache Erzählung zu grunde, welche in ihren Sätzen nur einsilbige Wörter enthielt. (Franz, Franz, o komm doch bald zu mir!)*) Schuldirektor Vogel in Leipzig († 1862) vereinfachte das Seltzsamsche Verfahren noch mehr, indem er Hauptwörter (Normal- oder Musterwörter) zum Mittelpunkte der Sprech-, Schreib-

---

*) Man vergleiche mit diesem dürren Lehrstoffe Ch. Schmids Gottbüchlein, das mit dem Satze beginnt: Mein Kind, was dein Aug nur sieht, das ist von Gott.

und Leseübungen machte. Weitergebildet wurde das Normalwörterverfahren durch den Bürgerschullehrer Vater in Leipzig, durch den Lehrer Thomas zu Möckern in Sachsen, durch Böhme in Preußen, Nießmann in Anhalt, dann durch Klauwell, Jütting, Kehr, Schlimbach, Pickel, Dietlein u. a. Schlimbach hält bei Behandlung eines Normalwortes folgenden Stufengang ein: 1) Anschauung und Besprechung des durch das Normalwort benannten Gegenstandes (Anschauungsunterricht). 2) Die mündliche Zerlegung des Wortes in seine Elemente und Wiederzusammensetzung desselben. 3) Anschreiben des ganzen Wortes. 4) Auffinden des Unterschiedes zwischen Sache Bild, Wort und Wortbild. (Nur bei den ersten Normalwörtern). 5) Die Auffassung des angeschriebenen Wortes, erst in seiner Totalität, dann seiner Buchstaben nach Art (Form), Zahl und Folge. 6) Das Schreiben des Wortes, und zwar erst der einzelnen Buchstaben, dann des ganzen Wortes. 7) Das Lesen des Geschriebenen. 8) Bildung neuer Wörter aus den bekannten Elementen. Lesen dieser Wörter. 9) Zugaben: Rätsel, Lieder, Erzählungen. Die Normalwörtermethode beginnt also (was das Lesen anbelangt) mit dem Worte, läßt es zerlegen und aus den gewonnenen Lauten (Buchstaben) neue Silben und Wörter bilden. Sie verfährt also zerlegend und aufbauend oder analytisch-synthetisch, weshalb sie auch die analytisch-synthetische Methode genannt wird. Die fortgebildete Graser'sche Methode geht von den Lauten (Buchstaben) aus und läßt daraus Silben und Wörter zusammensetzen. Sie verfährt also aufbauend oder synthetisch und heißt deswegen auch die synthetische Methode. Erstere bringt im Anschlusse an die Normalwörter die großen und kleinen Buchstaben neben einander, letztere führt in systematischer Folge erst die kleinen, dann die großen Buchstaben vor. Übrigens machen sich bei diesen beiden Hauptformen des Schreiblesеunterrichts wieder mancherlei Abweichungen geltend. Einige Schulmänner lassen erst nur die Schreibschrift erlernen und üben (reines Schreiblesen), andere die Schreib- und Druckschrift zugleich (gemischtes Schreiblesen), wieder andere beginnen nicht mit dem Schreiben, sondern mit dem Lesen (Leseschreibunterricht) u. s. w.

Mit den Bemühungen zur Befreiung des ersten Leseunterrichts aus dem Mechanismus ging Hand in Hand das Bestreben, dem Leseunterrichte überhaupt ein höheres Ziel zu setzen. Lange Zeit wurde nach der Fibel die Bibel als Lesebuch benützt. Die große Lücke zwischen beiden auszufüllen, schrieb Rochow, Erbherr zu Reckan bei Brandenburg, 1776 ein Lesebuch für Landschulen, den „Kinderfreund" (früher Bauernfreund), welches Schilderungen bürgerlicher Verhältnisse, Anstands- und Gesundheitslehren, religiöse und realistische Lehrstoffe enthielt. Rochows Kinderfreund erscheint im ganzen als ein Kompendium realistischer Lehrstoffe. Diesterweg vertrat in seinem Lesebuche zuerst das sprachliche Element (1825), während das Lesebuch von Otto Schulz (1840) die Kinder in eine Gesellschaft geistreicher Männer, in die Vorhalle der deutschen klassischen Literatur einführte. Nach dem Vorgange dieser Männer wurden bis auf den heutigen Tag zahlreiche Lesebücher verfaßt, welche zumeist sprachliche, reale und ethische Zwecke zugleich verfolgen.

Nach dem Vorhergehenden haben wir uns zunächst schlüssig zu machen über die

Wahl der Methode.

Buchstabieren und Syllabieren können als unnatürlich und unpraktisch nicht mehr in Betracht kommen. Gegenüber dem Lautieren hat das

Schreiblesen wesentliche Vorzüge. Durch die naturgemäße Verbindung des Lesens mit dem Schreiben prägen sich Laut und Form der Buchstaben besser ein, es wird also das Lesen durch das Schreiben und dieses durch jenes unterstützt und gefördert. Zugleich wird hiedurch das Kind mehrfach angeregt; es wird seinem Darstellungstriebe Nahrung geboten, eine anregende Abwechslung in den Unterricht gebracht und frühzeitiger Ermüdung der Schüler vorgebeugt; denn die Kinder haben an dem, was sie selbst darstellen, ein größeres Interesse als an dem, was sie fertig vorfinden. Wir folgen daher der Schreiblesemethode. Es erübrigt nun noch die Wahl zwischen dem weitergebideten Verfahren Jacotots und Grasers oder der analytisch-synthetischen und der synthetischen Methode. Der praktische Erfolg weist nach, daß beide Verfahrungsweisen gut sind. Die Frage, welche von beiden Methoden die b e s s e r e sei, ist zumeist dahin beantwortet worden: jede hat ihre eigentümlichen Vorzüge und ihre eigentümlichen Mängel. (Vergl. Waitz' allgemeine Pädagogik. S. 498—515.) Zu gunsten der analytisch-synthetischen Methode wird insbesondere hervorgehoben, daß das Kind von allem Anfang an Wörter und Sätze konkreten Inhalts lese, wogegen die synthetische Methode das Kind geraume Zeit mit dem Lesen von Wörtern und Sätzen, wie: in, im, sei, von, am rc. beschäftige, denen der anschauliche Inhalt mangelt. Auch die Anknüpfung der verschiedenen Lernthätigkeiten wie Anschauen, Denken, Sprechen, Schreiben, Lesen, Singen, Zeichnen an Normalwörter wurde als Vorzug der analytisch-synthetischen Methode hervorgehoben. Wir geben die Vorzüge der Normalwörtermethode, welche übrigens großenteils auch auf die synthetische Methode übertragen worden sind, zu, halten jedoch an letzterer fest, weil sie einfacher ist und deshalb leichter gehandhabt werden kann, weil sie anfänglich nicht so große Forderungen an die Schüler stellt, weil sie in dem stufenmäßigen Fortschritte vom Leichten zum Schweren von der Normalwörtermethode, die leicht und schwer zu schreibende Buchstaben neben einander bringt, nicht erreicht ist, und weil sie gerade so schnell wie diese zum Ziele führt.

Bevor wir zur Darlegung des Lehrverfahrens, das in der Folge kurz Schreibleseunterricht oder Schreiblesen genannt wird, übergehen, ist noch die Frage zu erledigen: **Wann soll der erste Leseunterricht beginnen?** Es haben sich nämlich gewichtige Stimmen gegen den frühzeitigen Beginn des ersten Leseunterrichts ausgesprochen, allerdings zu einer Zeit, in welcher die Methode desselben noch sehr der Verbesserung bedurfte. Pestalozzi sagt: „Und nachdem die Kinder fünf Jahre lang diese Seligkeit sinnlichen Lebens genossen haben, macht man auf einmal die ganze Natur um sie her vor ihren Augen verschwinden und kettet sie unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser, einförmiger Buchstaben." In ähnlicher Weise spricht sich Graser aus: „Wenn man in den Schulen eine ganze Schar kleiner Geschöpfe ruhig dasitzen sieht mit der Fibel vorm Auge, gequält durch Langeweile, wie greift dieser Anblick einem in die Seele! Wie soll das Kind sich durch — Anschauen seiner B u c h s t a b e n unterhalten?" Kurzen Prozeß macht Rousseau: Sein Emil weiß im zwölften Lebensjahre noch nicht, was ein Buch ist. Auch jetzt noch fehlt es nicht an Schulmännern, welche den Leseunterricht wenigstens in das zweite Schuljahr verlegt wissen wollen. (Vergleiche Knauß, das erste Schuljahr, Stuttgart.)

Es ist gewiß, daß der Unterricht zunächst die Aufgabe hat, im Kinde einen wertvollen Gedankenkreis auszubilden. Dazu ist der erste Schreib- und

Leseunterricht, welcher die Erwerbung einer technischen Fertigkeit anzustreben hat, allerdings nicht besonders geeignet. Aber die Frage, ob das Kind überhaupt lesen und schreiben lernen soll, wird niemand im Ernste verneinen; denn lesen und schreiben sind als Mittel des geistigen Verkehrs unentbehrlich und behufs selbständiger Gedankenerwerbung und Fortbildung von höchster Bedeutung, ganz abgesehen von dem weittragenden Einflusse, den die Presse als politische und sociale Macht ausübt. Es kann sich also nur um die Frage handeln, ob durch Verlegung des ersten Schreib- und Leseunterrichts in das zweite Schuljahr etwas gewonnen wird. Auch diese Frage muß verneint werden, weil auch hier wie dort dem Kinde die Überwindung der technischen Schwierigkeiten nicht erlassen werden kann; weil ihm die Erlernung des Lesens und Schreibens hier keineswegs viel leichter fällt; weil ferner das Kind baldmöglichst in den Besitz der Lese- und Schreibfertigkeit gesetzt werden muß behufs Erfüllung der mit dem Unterrichte engverbundenen Erziehungsaufgabe; endlich noch aus einem zwingenden, in den Schulverhältnissen gelegenen äußeren Grunde, wornach in mehrklassigen Schulen unter einem Lehrer die Erstlinge ohne Schreib- und Leseunterricht kaum zweckmäßig beschäftigt werden könnten. Zur vollen Beruhigung mag uns die Konstatierung dienen, daß die Methode des Schreiblesenunterrichts dermals insoweit ausgebildet ist, daß auch die ersten Schreib- und Leseübungen nutzbringend im Dienste der Bildung sich verwerten lassen.

Das **Ziel** des ersten Schreib- und Leseunterrichts stellt sich folgendermaßen dar:

1) Für das Lesen: Lautrichtiges, wenn auch langsames Lesen der deutschen Kurrent- und Druckschrift. Der Leseunterricht im ersten Schuljahre begreift in sich die ersten Thätigkeiten bei Erwerbung der Lesefertigkeit, das Kennenlernen der Buchstaben als Lautzeichen, ihre richtige Verbindung zum Worte samt Dehnung und Schärfung. Es kommt also hier vorzugsweise auf Aneignung der Lesetechnik an, und darum ist das Lesen auf dieser Stufe vornehmlich sich selbst Zweck.

2) Für das Schreiben: Die Fertigkeit, Wörter und kleine Sätze deutlich und richtig zu schreiben, und zwar nicht nur nach einem Vorbilde in gleicher Schriftart, sondern auch nach der (deutschen) Druckschrift, nach Diktat und aus dem Gedächtnis. Eine Ausscheidung zwischen Schön-, Recht- und Gedankenschreiben findet auf dieser Stufe nicht statt.

Die Lehrform.

A. Die Vorübungen.

Die Erfahrung hat gelehrt, daß nicht sofort nach dem Eintritte des Kindes in die Schule mit dem eigentlichen Schreiblesen begonnen werden kann; denn Lesen und Schreiben bringen dem Kinde für bekannte Sachen unbekannte Zeichen. Das Kind muß sich erst an den fremden Ort und die fremde Umgebung gewöhnen und sich notdürftig in die Schulsprache und Schuldisziplin finden. Man läßt daher allgemein dem eigentlichen Schreibleseunterrichte Vorübungen vorausgehen. Diese sind mit Rücksicht auf den Zweck 1. mündliche zur Bildung des Gehörs und der Sprache, 2. schriftliche zur Übung

des Auges und der Hand, 3. disziplinarische zur Einführung des Kindes in die Schulordnung.

1. Die mündlichen Vorübungen. Was das Kind im elterlichen Hause spricht, ist durch das Bedürfnis veranlaßt und findet im Leben seine Deutung und Auslegung. (Bock.) In der Schule wird eine Sprache gesprochen, welche sich vom volkstümlichen Dialekt mehr oder weniger unterscheidet, und diese Sprache soll das Kind erlernen. Es geschieht durch die Anschauung des Schullebens und der Dinge in der Schule, durch das von Handlungen begleitete Sprechen, durch Nachsprechen von Sätzen aus vorerzählten Erzählungen (100 kleine Erzählungen von Chr. v. Schmid).

Für die Stoffauswahl und die methodische Behandlung der Vorübungen gelten folgende Gesichtspunkte.

a) Es darf in diesen Sprachübungen nichts vorkommen, was den Zweck derselben nicht direkt fördert. Es ist also nicht recht, wenn Bilder flüchtig vorgezeigt, oberflächlich besprochen und wieder weggelegt werden, ohne daß das Kind hiedurch dem Ziele näher gerückt worden ist; wenn Lieder gesungen und Märchen erzählt werden, die wohl für die Kleinkinderstube passen, sich aber mit dem Ernst der Schularbeit nicht vertragen.

b) Diese Sprachübungen müssen rasch, direkt und mit greifbarem Erfolge das Sprechen fördern. Lautes, reines, scharf accentuiertes Sprechen mit guter Betonung ist unentwegt zu fordern. Man übe weniges, dieses aber gut. Es sind daher die Besprechungen der den Buchstaben beigedruckten Fibelbilder knapp zu halten.

c) Bei Benennung der Dinge dürfen die Schüler erst den mundartlichen Ausdruck gebrauchen, dieser ist aber sofort in den gleichbedeutenden Ausdruck der hochdeutschen Sprache umzusetzen.

Unsere Schrift ist Lautschrift, und ihre Erlernung setzt die phonetische Gliederung der Rede voraus; denn Lesen und Schreiben verlangen ein selbstständiges Kombinieren der Schriftelemente. Ehe daher der Schüler lesen lernt, ehe er mit den Begriffen Laut, Buchstabe, Silbe Wort ꝛc. bekannt gemacht werden kann, muß er erfahren, daß wir in Sätzen sprechen, daß ein Satz aus Wörtern, ein Wort aus Silben, die Silben aus Lauten bestehen, daß also Laute die Grundbestandteile der Rede sind. Soll den Kindern der Laut nicht als etwas für sich Bestehendes, etwas Unverständliches erscheinen, müssen sie denselben als Bestandteil der Rede auffassen. Die Übungen, welche dieser Erkenntnis dienen, haben die Auflösung von Sätzen in Wörter, von Wörtern in Silben, der Silben in Laute und deren Wiederzusammensetzung zum Gegenstande, wobei das Ohr im Auffassen und der Mund in der richtigen Bildung reiner Sprachlaute, wie sie das Hochdeutsche erfordert, geübt werden soll. Soferne es sich nicht um Beseitigung grober, fehlerhafter Angewöhnungen handelt, ist es keineswegs erforderlich, hiebei das Kind mit der Beobachtung der Funktion seiner Sprachorgane hinzuhalten; das Vormachen und Nachahmen ist regelmäßig ausreichend.

Diese mündlichen Vorübungen sind gewissermaßen Leseübungen ohne Schriftzeichen, und „der Mund des Lehrers ist das Buch, in dem seine Schüler lesen.“

Weil bei den Analysierübungen sich die Aufmerksamkeit des Kindes ausschließlich dem Zergliedern zuwenden soll, muß der Inhalt der zu analysierenden Sätze den Kindern bekannt sein. Dieselben sind daher entweder dem früheren Unterrichte zu entnehmen oder doch vor der Übung anschaulich zu entwickeln.

Wörter mit schwierigen Konsonantenhäufungen, Silben, in denen ein Buchstabe mehrere Laute bezeichnet, z. B. **b** = **b** und **w** in Grab und eben, e = **e** und **ä** in Leder und Leben werden anfangs thunlichst vermieden. Doppellaute sind als Ganzes zu lautieren.

Die Analysierübungen setzen sich in den eigentlichen Leseunterricht fort und bilden da den Anfang der methodischen Einheiten bei Behandlung der Buchstaben. Damit sich hier der treffende Laut zur Begriffseinheit erhebe, ist es ratsam, denselben in mehreren Wörtern auffassen zu lassen; ebenso ist es notwendig, daß ähnliche Laute wie **i** und **ü**, **e** und **ö**, wenn der zweite Laut (hier ü oder ö) aufgetreten ist, mit einander verglichen werden, um Verwechselungen zu verhüten.

2. Die schriftlichen Vorübungen. Diese beziehen sich auf das Kennen-, Benennen- und Schreibenlernen der Buchstabenelemente, insbesondere der geraden, senkrechten, horizontalen und schiefen Linien als Haar- und Schattenstriche und der Bogenlinien und Schleifen. Diesen Schreibübungen hat vorauszugehen das Orientieren oder das Kennenlernen der Richtungen: oben, unten, rechts, links, rechts oben 2c., die Übung in der richtigen Schreibehaltung und in der zweckmäßigen Handhabung der Schreibmaterialien.

3. Die disziplinarischen Übungen. Durch dieselben soll das Kind vom Anfang an gewöhnt werden, gerade und ruhig zu sitzen, natürlich zu gehen, stramm und mit geschlossenen Fersen zu stehen (Knaben), die Schiefertafel auf Kommando ohne Lärm heraufzunehmen, geräuschlos zu benützen und wegzulegen, das Schwämmchen feucht und die Schulgeräte sauber und unversehrt zu erhalten, rechtzeitig und rein an Körper und Kleid in der Schule zu erscheinen, beim Kommen und Gehen anständig zu grüßen, ein passendes Zeichen zu geben, wenn es sprechen oder sich entfernen will, dem Lehrer ins Gesicht zu sehen, auf das Taktieren, auf das warnende, strafende, belohnende Auge des Lehrers zu achten, augenblicklich und auf den Wink zu gehorchen u. s. w. Die Beobachtung dieser kleinen Dinge ist für die Gedeihlichkeit des Schulunterrichts von großer Tragweite; denn die Treue des Kindes muß sich erst im kleinen erproben, ehe man Größeres von ihm fordern kann. So ist in der Schule auch das Kleine groß.

Die unmittelbare Unterrichtspraxis der Vorübungen.

„Empfange die Kinder freundlich, damit sie
dich und die Schule lieb gewinnen!" Gräfe.

Der Lehrer begrüße die aufzunehmenden Schüler mit Herzlichkeit. Sodann lasse er sie in den ersten Bänken neben dem Katheder platznehmen, oder er weise ihnen darin die Plätze an. Kinder, die sich kennen, setzt man neben einander. Es ist notwendig, daß die Mütter selbst ihre Kinder zur Schulaufnahme vorführen und das Impfzeugnis mitbringen. Wo diese Übung nicht

Sitte ist, führe sie der Lehrer ein. Die Schulaufnahme ist ein feierlicher Akt und daher ein kurze Ansprache am platze, in welcher der Lehrer den Müttern darlegt, wie Elternhaus und Schule in der Kindererziehung zusammenwirken müssen. Der Versicherung, daß die Kinder in der Schule liebevoll behandelt werden, bedarf es nicht; denn der rechte Lehrer wird sich in der That sofort die Herzen der Kinder und dadurch das Vertrauen der Eltern erwerben.

Nachdem alles geordnet ist, sagt der Lehrer: Es hat nun jedes von euch seinen Platz. Dahin setzt ihr euch morgen wieder! Nun möchte ich auch wissen, wie ihr heißt. *)

1. Der Name. Wer kann seinen Namen schon sagen? Der Schüler spricht seinen Namen im Dialekt. L. Das hast du recht gemacht; aber sprich schön: Ich—heiße—Joseph. So ist es recht. — Wer will seinen Namen noch sagen? Sch. Ich heiße Emil. L. Recht, aber sprich laut: Ich—heiße—Emil.

Vorhin hat ein Knabe gesagt: Ich heiße Fritz Steinberger. Steinberger hat also noch einen zweiten Namen. Wer von euch hat auch einen zweiten Namen? Ihr dürft mir nun euere zwei Namen sagen rc.

2. Die Sitzhaltung. Es freut mich, daß ihr alle wieder da seid. Habt ihr euere Plätze gemerkt? Schaut euch einmal um, wie diese Schüler sitzen! So sollt ihr es auch lernen. Setzt euch so: Leib gerade! Füße aufgestellt! neben einander! (Die Kniebeuge soll wegen des Blutlaufes ein stumpfer Winkel sein.) Hände auf die Bank! (oder: Arme verschränkt!) Seht auf mich! — So müßt ihr immer sitzen. — Von nun an ist die Sitzhaltung der Erstlinge strenge zu überwachen, damit sie sich bald an die rechte Haltung gewöhnen.

3. Die Dinge in der Schule. Chorsprechen. Nun wollen wir uns unser Schulzimmer ansehen. Seht um euch, was ist alles da? Sprecht: Das ist ein Fenster — (nicht: Dös is a Fensta) — und zeigt darauf! Alle mitsammen! (Der Lehrer taktiert und spricht laut mit.) Wer kann das allein sagen? — Woraus ist das Fenster gemacht? Sprecht: Das Fenster ist aus Glas (nicht Glos) gemacht. Alle! Wer kann noch etwas über das Fenster sagen? Gut! Sprecht alle: Das—Fenster—kann—man—öffnen (statt aufmachen). N., thu das! (Öffne das Fenster!) Wer weiß noch etwas? Sch. Das Fenster kann man wieder zumachen (schließen). M., schließe das Fenster! Sprecht: Das Fenster kann man schließen rc.

Ihr habt mir gestern viele Dinge in der Schule genannt. Heute sollt ihr das wieder thun, aber eine bessere Ordnung einhalten. Wir wollen erst Dinge nennen, die aus Holz gemacht sind! Sch. Die Bank ist aus Holz rc. (Sprechen und Zeigen! Einzeln- und Chorsprechen! Sitzhaltung! Aussprache!)

4. Die Körperhaltung im Stehen. Steht — auf! („auf" ist das Ausführungskommando.) Kopf gerade! Brust heraus! Hand in die Seite! (Hüftstütz.) Fersen geschlossen! — Setzt—euch! Steht—auf! Korrektur:

---

*) Das Schülerverzeichnis soll bereits nach den standesamtlichen Registern angelegt sein.

N.. Kopf gerade! X., Hand in die Seite! — Wiederholung der bisherigen Übungen.

5. Was der Schüler haben soll. Weitere Sprach- und Ordnungsübungen. Diese Schüler haben ein Lesebuch. Wer von euch hat auch schon ein Lesebuch? Zeigt es! Sprecht: Das ist mein — Lesebuch. Was habt ihr noch? Zeigt euere Tafeln! Sprecht: Das — ist — meine Tafel (mein Griffel).

a) Das Lesebuch. Was wollt ihr mit dem Lesebuche? Wir wollen aus dem Lesebuche lernen. Übung einiger Sätze z. B.: Das Buch hat einen Einband und eine Decke. Im Buche sind Bilder und Buchstaben 2c. Ich will euch nun zeigen, wie ihr das Buch beim Sitzen halten müßt. (Geschieht.) Es liege gerade in der Mitte vor dem Schüler, parallel zur Pultkante.) Jetzt sollt ihr lernen, wie ihr das Buch beim Stehen halten müßt. Steht — auf! Faßt das Buch mit der linken Hand! — den Griffel mit der rechten! Kopf gerade! Haltet das Buch drei Hand breit vom Auge, so! Zeigt auf den Igel (die Vignette beim ersten Buchstaben)! Setzen! Übung.

Wie man mit dem Buche umgehen muß. Wer hat euch das Buch gekauft? Was hat der Vater dafür hergeben müssen? (Geld.) Der Vater muß arbeiten, sich plagen, um das Geld zu verdienen. Damit er nicht bald wieder Geld für eine Fibel ausgeben muß, sollt ihr auf das Buch acht geben. Wie wollt ihr das machen? Es ergeben sich die Sätze: ich darf das Buch nicht mit der schmutzigen Hand anfassen, — die Bilder nicht bemalen, nichts hineinschreiben, — mich nicht mit den Armen darauf legen, — es nicht zum Brot in den Schultornister legen. Ich muß einen Umschlag über die Decke machen.

b) Heute wollen wir von euerer Tafel sprechen. Zeigt euere Tafeln! (Übung einiger Sätze: Die Tafel ist aus Schiefer. Sie hat einen Rahmen. Der Rahmen ist aus Holz. Nun dürft ihr etwas zeichnen (Figur aus der Fibel). Vorzeichnung an der Wandtafel. (Anschauen.) Nun wollen wir die Zeichnung wieder auslöschen. Mehrere Kinder haben die Tafel angespuckt und mit dem Rockärmel (der Schürze) abgewischt; das dürft ihr nicht mehr thun; das ist garstig! Sprecht: Man darf die Tafel nicht anspucken. Womit löscht man die Zeichnungen aus? Mit dem Schwämmchen.*) Mit dem trockenen Schwämmchen kann man die Tafel nicht sauber machen. Das Schwämmchen (Läppchen) muß feucht sein. Wie macht man es feucht? Man taucht es daheim ins Wasser. (Der Lehrer stellt zu diesem Zwecke auch ein Gefäß mit Wasser in der Schule auf.) Wiederholung und Zusammenfassung.

c) Der Griffel. Wiederholung voraus. Was habt ihr zum Zeichnen? Wie muß der Griffel sein, damit man mit ihm zeichnen kann? Der Griffel muß spitzig sein. L. Womit macht man die Griffel spitzig? Sch. Mit dem Messer, mit der Feile. L. zeigt nun, wie der Griffel gespitzt wird. Weitere Andeutungen: Spitzt man den Griffel, so entsteht ein Geräusch. In der Schule muß es aber ruhig sein. Die Stifte müssen deshalb alle Tage zu Hause gespitzt werden. Der Stift bricht ab. Worein legt man ihn, damit er nicht abbricht? Man soll eine Griffelbüchse haben. Auch den kurzen Stift kann

---

*) Wo bei Beschaffung von Schwämmchen der Kostenpunkt in Frage kommt, bringe man darauf, daß die Kinder Abwischläppchen aus Leinwand 2c. mitbringen, oder lasse solche gelegentlich des Unterrichts in den Nadelarbeiten herstellen.

man noch gebrauchen. Man steckt ihn in den Griffelhalter. Das ist ein Griffelhalter. (Federspule, Schilfrohr.) Der Lehrer zeigt, wie der Griffelhalter gebraucht wird. *)

6. Benützung von Zeichen. Wenn ihr aufstehen sollt, mache ich es so! (Handbewegung nach oben.) Steht auf! Wenn ihr euch setzen sollt, mache ich es so (Handbewegung nach unten). Setzt euch!

7. Das Grüßen und Entschuldigen. Guten Morgen, Kinder! Sprecht: Guten Morgen, Herr Lehrer! So alle Tage, dabei müßt ihr aufstehen. (In mehrklassigen Schulen lernen dies die Kleinen von den älteren Schülern.) Gebet. — Dort ist ein leerer Platz. Wer fehlt? August Höller ist krank. Seine Mutter war da und hat es mir gesagt. Höller ist entschuldigt. Wenn ihr krank seid und deshalb nicht zur Schule kommen könnt, müßt ihr es mir, bevor der Unterricht beginnt, sagen lassen.

8. Das Hinweggehen. L. Ihr dürft nun nach hause gehen. Nehmt euere Schulsachen! Steht auf! — Schulgebet, durch einen Schüler einer höheren Klasse gesprochen. Tretet (Bank für Bank) heraus! Stellt euch in einer Reihe zu zwei und zwei auf! Seid auf dem Schulwege ruhig und artig! Gruß. Abmarsch. (Einübung einer Ordnung, wodurch die Kinder aller Klassen bei einer Feuersgefahr ohne Unfall am schnellsten ins Freie kommen.)

9. Einige Turnübungen. 1. Beine und Füße. Nur die Knaben. Außerhalb der Schulbank. Grundstellung: Schließt die Fersen! Fußspitzen auswärts! Brust heraus! Hand an die Seite Schlußstellung: Schließt die Füße! Zehenstand! Steht! 2. Arme. Stoß: Fäuste an die Brust! Stoß vorwärts: Eins! — zwei! (Auf „zwei" Einziehen der Arme.) Stoß abwärts: Eins! — zwei! 2c. 3. Hände: Arme — vor! Hand — flach! Hohle Hand oben! Dreht die Hand! Faust! Streckt die Finger! Zieht sie ein! Spreizt die Finger! 2c. 4. Rumpf. Rumpfbeuge nach verschiedenen Richtungen. 5. Gehen (Wenden). Die Übungen werden wechselweise (rechts und links), auch gleichzeitig mit den Armen und Beinen ausgeführt und zwar straff und präcis. Der Lehrer macht alle Übungen vor und mit. (Sieh die Freiübungen unter D Turnen!)

10. Reinlichkeit. a) Hinsichtlich der Lerngeräte: Tafeln — herauf! Eins—zwei—drei! Sind die Rahmen sauber? Die Tafeln müssen jeden Vakanztag gefegt werden. (Nähere Erklärung.) Was soll jede Woche mit den Tafeln geschehen? Tafeln — ab! Eins — zwei — drei! — Das Lesebuch! (Takt.) Sind alle Bücher eingebunden? Hat schon ein Buch Eselsohren? (Nachsehen, belehren.) Ist etwa schon ein Bild bemalt worden? (Vorstehende Frage wird der Lehrer jedoch nur dann stellen, wenn dieser Fall wirklich schon eingetreten ist.)

b) Hinsichtlich des Körpers und der Kleidung: Sind euere Hände sauber? Ist etwa Schmutz unter den Nägeln? Sind die Nägel geschnitten? Kopf und Ohren rein? Zeigt euer Taschentuch! Hat jeder Schuhe an? — Ermahnung, wo es an Reinlicheit fehlt. — Der Lehrer dringe darauf, daß die Kinder mit Schuhen bekleidet, nicht barfuß in die Schule

---

*) Das Schreiben mit kurzen Griffeln ist die Ursache der späteren schlechten Federhaltung.

kommen und daß jeder Knabe mit einer Mütze oder einem Hute versehen sei. Es gehört das zur Pflege der Selbstachtung und der Achtung vor der Schule.

11. Weitere Sprachübungen. Das Beschreiben einiger Dinge in der Schule. Der Stuhl. L. Heute will ich von euch etwas über den Stuhl hören. Wer weiß etwas? Nun wird der eine oder der andere aufgerufen und darf sagen, was er weiß. Daß auf diese Weise Antworten, wie: „Das ist ein Stuhl, den Stuhl braucht man zum Sitzen, der Stuhl hat einen Sitz, der Stuhl hat vier Beine, der Stuhl hat eine Lehne, der Stuhl ist aus Holz, der Stuhl wird vom Schreiner gemacht," von selbst kommen können, ist begreiflich. Haben die Kinder das, was sie wußten, angegeben, leitet sie der Lehrer an, weiteres noch aufzufinden. Will er z. B. im einzelnen den Satz: „Die Beine des Stuhles müssen gleich lang sein," sagt er: Ich schneide das Bein da ab, setzest du dich alsdann noch auf den Stuhl? Warum nicht? Sch. Weil er umfällt. L. Wie müssen also die Beine des Stuhles sein? — Ist der Stoff aufgefunden, wird er wiederholt und geordnet. Also: Wer kann mir das Ganze allein sagen, so daß nichts vergessen wird? Jetzt möchte ich auch eine schönere Ordnung haben! Diese wird sich namentlich auf die Aufzählung der Teile erstrecken. Daß man nicht von der Lehne zu den Beinen springen, nicht beim Sitze anfangen darf, begreifen die Kinder bald. Ein Schüler stellt die Ordnung auf, ein anderer wiederholt sie, ein dritter, vierter gibt die Sätze in der bestimmten Ordnung. Erlaubt sich einer eine bedeutende Abweichung, so genügt ein Zeichen mit dem Auge, dem Finger, dem Stäbchen, um ihn zu erinnern, daß er einen Fehler gemacht habe. Auch der Schwächere wird angehalten, das Ganze sprachrichtig so weit als möglich im Zusammenhange zu geben. Wenn hie und da nötig, darf ihn ein besserer Schüler an diesen oder jenen Punkt erinnern. Auf diese Weise werden Kenntnisse wachgerufen, geordnet und sprachrichtig gefaßt. — Nach der Besprechung übe der Lehrer mit den Kindern eine Sprachform, welche, wie die Besprechung gezeigt hat, ihnen besondere Schwierigkeiten bietet, speciell ein, hier z. B. die Genitivform des Dingwortes, die dem Dialekte fremd ist. Die Schüler sprechen also einzeln und im Chore: Das ist die Lehne des Stuhles. Die Beine des Stuhles sind gleichlang. ꝛc. Solche Übungen sollen sich in der Folge nach dem zu tage getretenen Bedürfnisse immer an die Besprechungen anschließen, worauf hier ein für allemal aufmerksam gemacht wird.

12. Sittliche Beziehungen. Lehrer, Schüler, Mitschüler. Ihr habt nun viele Dinge in der Schule kennen gelernt. Sind in der Schule nur Dinge? Welche Menschen (Personen) sind in der Schule? Welche Kinder sitzen hier? (Die Knaben.) Hier? (Die Mädchen.) Was wollen diese in der Schule? (lernen.) Wer in die Schule geht, um etwas zu lernen, ist ein Schüler (eine Schülerin.) Sprecht: Wir sind Schüler. Wer ist mit dir in die Schule gekommen? N. ist dein Mitschüler (deine Mitschülerin). Sprich: Das sind meine Mitschüler! — Wir wollen nun auch vom Lehrer etwas hören. Was thut der Lehrer in der Schule? Der Lehrer erzählt, schreibt, liest, spricht, zeigt und zeichnet vor. Wer hat gestern nachsitzen müssen? warum? Der Lehrer straft. Wen? Den trägen Schüler. Wen habe ich vorhin stehen lassen? Warum? N. hat nicht aufgemerkt. Was für Schüler werden gestraft. Die unaufmerksamen, unartigen Schüler werden gestraft. Ob auch die fleißigen, aufmerksamen und braven Schüler gestraft werden? — Was thut also der

Lehrer noch? Welche Schüler lobt er? Wiederholung. — Nun möchte ich auch erfahren, was ihr thut. Was thut ihr, wenn ich euch eine Geschichte erzähle? Wer immer aufmerkt, ist aufmerksam. Nachsagen. Der aufmerksame Schüler lernt viel. Nachsagen. Wie sitzt ihr, wenn ich erzähle? (Gerade, angelehnt, Hand auf der Bank, Füße geschlossen aufgestellt.) Wer heißt euch so sitzen? Wenn der Lehrer euch etwas thun heißt, befiehlt er. Was müßt ihr thun, wenn ich befehle? (folgen.) Wer immer folgt, ist folgsam. Die Schüler müssen folgsam sein. — Vorhin habe ich die Tafeln durchgesehen. X. hatte die Seite vollgeschrieben und schön, V. hatte nur drei Wörter und schlecht. Warum? V. war nicht fleißig. Wenn V. etwas lernen soll, muß er fleißig sein. Alle Schüler müssen fleißig sein. (Was thut der fleißige Schüler alles?) — Dort ist ein Platz leer. Wer gehört dahin? Dieser Platz ist öfter leer. Was wißt ihr schon von N., weil er öfter ausbleibt? Er kann wenig. Wer viel lernen will, darf nicht von der Schule wegbleiben. — Wer hilft euch beim Lernen? Wer noch? Ihr betet doch vor und nach der Schule. Wie betet ihr da? Mit wem sprecht ihr im Gebete? An wen denkt ihr dabei? Wer beim Gebete an den lieben Gott denkt, betet andächtig. — Wiederholung voraus. Heute wollen wir hören, wie ihr gegen einander und gegen andere sein sollt. A. hatte ihren Griffel vergessen. Sie weinte. Neben ihr saß B. und sagte: Sei ruhig, A., ich leihe dir einen Griffel. B. war gefällig. — Vor dem Dorfe M. war ein Kreuzweg. Ein Reisender stand da und wußte nicht wo aus. Karl war auf dem Felde. Er lief herzu und sagte dem Fremden den rechten Weg. Karl war auch gefällig. (Weitere Beispiele.) — Mit wem gehst du nach hause. Wirst du dich mit ihm zanken? dich mit ihm balgen? Die Schüler müssen Frieden halten unter einander (sich vertragen), friedfertig (verträglich) sein. Sie müssen auf dem Schulwege ruhig sein. Es kommen noch zur Besprechung: die Höflichkeit, Anständigkeit, Reinlichkeit, Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit, Dankbarkeit. Grundlagen zur Besprechung liefern die Erzählungen von Ch. Schmid und Jais. Vergleiche auch Jais: Die Tagesordnung des Kindes.

13. Das Heraufnehmen und Hinweglegen der Schiefertafel. Benennen der Finger. Die Schreibehaltung. Die Griffelhaltung. Ihr sollt nun lernen, wie man die Schiefertafel, ohne Lärm zu machen, heraufnimmt und hinweglegt. Der Lehrer läßt die Sache von den Schülern der Unterklasse ausführen und die Erstlinge zusehen. L. Das macht ihr auch! Alle Schüler sehen auf den Lehrer, er auf alle Schüler. Faßt die Tafel! Nach einer kleinen Pause: Eins! (Jeder Schüler faßt seine Tafel.) L. Tafeln — herauf! (Jeder Schüler legt seine Tafel geräuschlos auf die Bank nieder.) L. Das habt ihr beinahe recht gemacht. Noch etwas ruhiger! Wird mehrmals wiederholt. Tafeln — hinab! (Geschieht. Kleine Pause.) Tafeln — herauf! (Wird geübt bis zur Fertigkeit.)

Ihr sollt nun bald schreiben. Wer schreiben will, muß erst lernen, wie man beim Schreiben sitzt. — N., ein Schüler des zweiten Schuljahres, setze dich in die vordere Bank und zeige es! (Sitzhaltung wie früher.) Wie hält N. den Kopf? Wenig gesenkt, weit weg von der Tafel. So (Kopf nahe der Tafel) wäre es falsch. Wie hält N. den Leib? Gerade, Brust frei, nicht am Pulte, — Schultern gleichhoch. Macht es so! Man darf nicht mit krummem Rücken sitzen, nicht die Brust an die Bank anlehnen, nicht den Kopf zur Seite

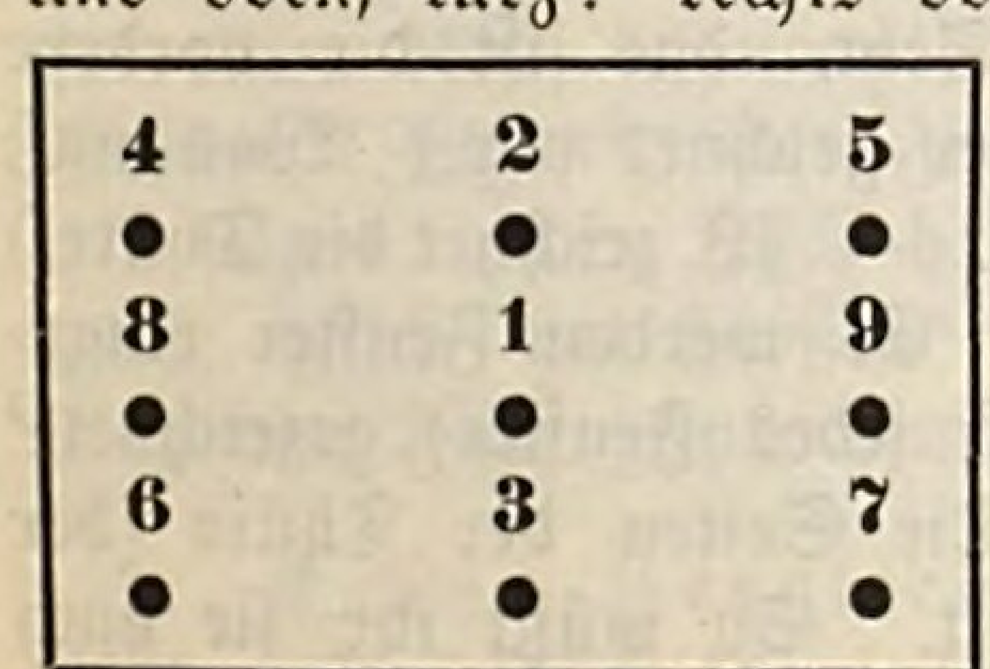
neigen! Stellung der Beine: Man muß die Beine neben einander aufstellen. Man darf die Beine nicht über einander schlagen.

Legt die Tafeln gerade vor euch hin! (Nicht schief! nicht links oder rechts zur Seite!) Die linke Hand gehört an das obere linke Eck der Tafel. Nun wollen wir die rechte Haltung üben! Kopf! — Leib! — Beine! — Tafel! — Hand! Steht! Nochmals die Schreibehaltung! Setzen! (Handbewegung.)

Womit werdet ihr schreiben? Mit dem Griffel. — Wie wollt ihr das machen? N. hält den Griffel mit der linken, M. mit der rechten Hand. Wer hat recht? Mit welcher Hand faßt man den Griffel? Mit welchen Fingern? Ihr kennt die Namen der Finger noch nicht. Gebt acht: Der lange Finger, mit dem ihr zeigt, ist der Zeigefinger (nachsprechen), der kurze dicke Finger ist der Daumen (nachsprechen), der Finger in der Mitte der Hand ist der Mittelfinger. Zeigt alle den Daumen der rechten Hand! So! Den Zeigefinger! Ab! Den Mittelfinger! Hand — ab! (Zählt die Finger vom Daumen angefangen.)

Ich zeige euch jetzt, wie ihr den Griffel beim Schreiben halten müßt! Seht her! Welche Finger strecke ich aus? Den Daumen und Mittelfinger. Mit diesen Fingern müßt ihr den Stift fassen, so! (Der Zeigefinger wird in die Höhe gehoben.) Stift fassen — eins! — Zeigefinger — auf! — ab! Nochmals — eins! Auf — ab! Griffel weg!

14. Das Orientieren. 1. Wir wollen heute wieder ein wenig exerzieren! (Zeichen zum Aufstehen!) Heraustreten! a) Stellt euch der Reihe nach auf! (Der Lehrer ist behilflich.) Ihr sollt jetzt lernen, wo rechts und links ist, sonst könnt ihr nicht exerzieren. Hebt die rechte Hand! Eins! — ab! Noch einmal! — Hebt die linke Hand! Eins! ab! Wenn ich kommandiere: Rechts um! dreht ihr euch alle nach **der** Seite, wo die rechte Hand ist. (Ebenso links.) Gebt acht! Macht es dann so wie N. (L. läßt es von einem Schüler der Unterklasse vormachen.) Achtung! Rechts — um! Links — um! Übung! (Zeichen zum Setzen.) — b) Wo ist die linke Wand des Schulzimmers? — die rechte? — die vordere? die hintere? Welche Wand ist rechts? Sch. **Diese** Wand ist rechts 2c: L. Wo ist die Decke? Zeigt hinauf! Wo ist der Boden? Zeigt hinab! Zeigt alle nach vorne! (nach oben, unten, links!) — c) Zum Schreiben braucht man auch eine Tafel. Auf diese Tafel schreibt meistens der Lehrer. Sie ist größer als euere Tafeln. Diese Tafel ist immer in der Schule. Man nennt sie Schultafel. Die Schultafel hat auch Seiten. Welches ist die rechte, linke 2c.? Der Lehrer fährt mit dem Stäbchen über die Seiten und die Schüler benennen sie, im Chor sprechend. — Die Schultafel hat auch Ecken. Das ist ein Eck. Wo ist dieses Eck? Sch. Oben. Dieses? Sch. Auch oben. L. Welches von beiden ist rechts? L. Dieses Eck ist rechts und oben, kurz: rechts oben. Ebenso: links oben, rechts unten, links unten.



Dasselbe, geübt an einem Bausteine (Spielzeug) am Schulzimmer, am Lesebuch. d) L. macht einen Punkt (1) in die Mitte der Wandtafel. Was habe ich gemacht? Sch. Ein Tüpflein (einen Punkt). L. Wo steht dieser Punkt? Sch. Auf der Tafel (in der Mitte der Tafel.) L. setzt den Punkt 2 über 1: Wie steht dieser Punkt (2) zu diesem (1)? Sch. Dieser Punkt steht **über** diesem, er steht oben. Es werden noch die übrigen Punkte gezeichnet und ihre Lage zum Punkte 1, sowie ihre Lage unter sich angegeben.

15. Die Unterscheidung und das Ziehen der senkrechten, wagrechten und schiefen Linien. Wir wollen wieder etwas zeichnen. L. Was ist dies? Sch. Das ist eine Schnur. L. Was ist daran? Sch. Eine Bleikugel. L. Fasse die Bleikugel! Lasse sie aus der Hand! Was thut sie? Sch. Sie fällt, senkt sich und macht die Schnur gerade. L. Schnur und Kugel heißen Senkblei. Der Maurer braucht es, um die Mauer schnurgerade bauen zu können. Ich zeichne das Senkblei an die Tafel. Dieser Strich geht schnurgerade von oben nach unten. Es ist ein senkrechter Strich. Zeichnet solche Striche daumenbreit von einander entfernt! (Der Lehrer gibt eine ausführlichere Anweisung. Es empfiehlt sich, die Richtung und Entfernung der Linien erst durch Punkte bestimmen zu lassen.) Vorerst setzt euch gerade! Brust vom Pult! Kopf nur ein wenig geneigt! Die linke Hand an das untere linke Eck der Tafel! Stift gegen die Schultern! Faßt ihn so! L. zeigt es. Schreibt zuerst in die Luft: eins! — zwei! — drei!

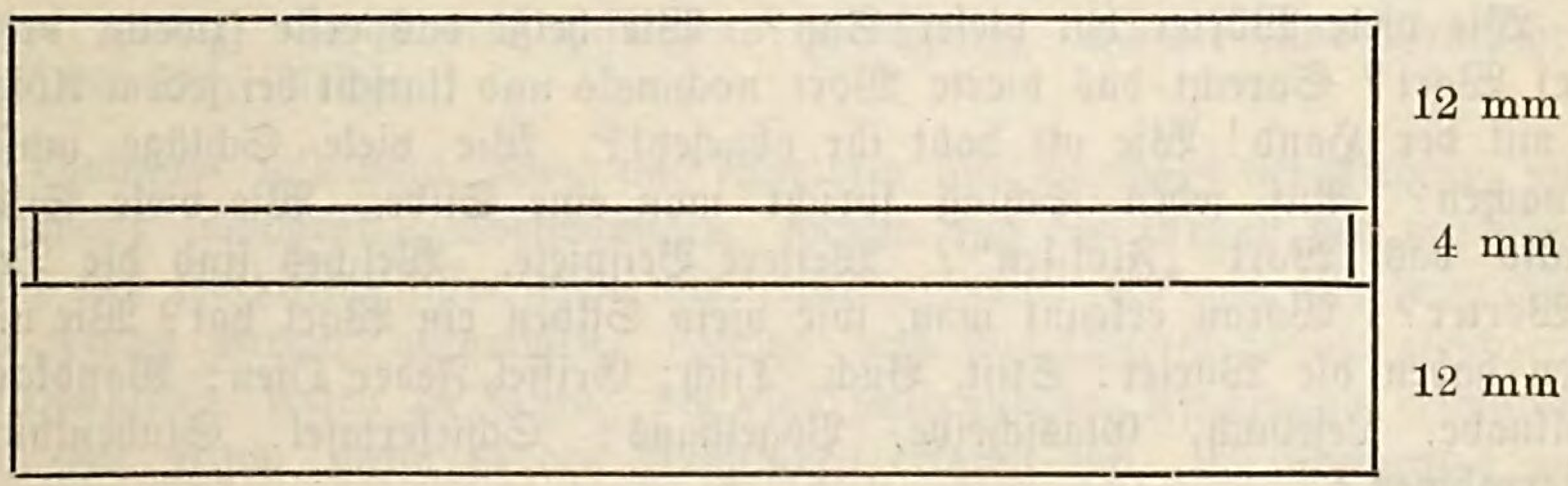
Was ist dies? — eine Wage. Teile? Zweck? Gewichte? Wie steht der Wagebalken, wenn richtig gewogen wird? Er steht gerade von links nach rechts — wagerecht. — Wir zeichnen nun Wagebalken. (Wie oben.)

L., den Stift senkrecht haltend: Wie steht der Stift? Sch. Senkrecht. L. Wie jetzt? Sch. Wagrecht. L. Jetzt steht er weder wagrecht noch senkrecht, er steht schief. Abfragen. Ich zeichne euch schiefe Griffel vor. Ihr zeichnet sie ab! (Wie oben.) — Nun sollt ihr auch gespitzte Griffel zeichnen! (Keilstrich, d. i. der zweite Zug des t und ſ.) — Zeigt gerade (senkrechte, wagrechte, schiefe) Linien am Tisch, an der Wand, am Lineal, Buch 2c.

16. Das Zeichnen gerad- und krummliniger Figuren. Die Leiter. Sch. Das ist eine Leiter. (Modell!) L. Wer braucht eine Leiter? Wozu? Woraus ist sie gemacht? Die langen Hölzer heißen Stangen. Die kurzen Hölzer heißen Sprossen. Wie stehen die Stangen, wenn die Leiter gerade aufgestellt ist? Wie stehen die Sprossen? Ich zeichne diese Leiter ab. (Oder: Wer zeichnet . . . ab?) Wir zeichnen erst die Stangen. Die Stangen sind gleichdick. Sie sind oben so weit aus einander wie unten, d. i. gleichweit auseinander. So müssen wir sie auch zeichnen. Auch die Sprossen sind gleichweit auseinander. (Selbstverständlich erfragt der Lehrer, was zu erfragen ist.) Zeichnet! (Stille Beschäftigung.) Fleißiges Nachsehen. Korrektur. — In anderen Stunden werden auch Figuren mit schiefen Linien gezeichnet, z. B. die Fahne, der Hammer, der Turm (nach Maßgabe der Fibel). Man lasse den Zweck dieser Übungen niemals außer acht! — Das Haus. Wir wollen nun ein Haus zeichnen. Wie stehen die Mauern? — die Seiten des Daches? — Welche Richtung hat die Decke, der Boden? — Seht, das ist die vordere Mauer, dies die Decke, dies der Boden. (Der Lehrer zeichnet vor.) Was muß das Haus haben, damit man hineingehen kann? Sch. — (L. zeichnet die Thüre.) Was muß es haben, damit man hinaussehen kann? Es werden Fenster eingezeichnet. Mit wie viel Linien ist die Thüre (ist jedes Fenster) gezeichnet? Welche dieser Linien sind senkrecht (wagrecht)? Die Seiten der Thüre (der Fenster) sind überall gleichweit von einander entfernt. So müßt ihr sie auch zeichnen 2c. N., nimm den Stab und zeige (an dieser Zeichnung) alle senkrechten Linien! — alle wagrechten! — alle schiefen!

17. Die Erklärung des Liniennetzes. Schreiben der Buchstabenelemente. Auf eueren Tafeln (auf dieser Wandtafel) sind auch Linien. Richtung? Diese Linie ist oben, diese unten. Obere und untere Linie. In der Mitte von diesen beiden sind zwei Linien nahe beisammen. Mittellinien. Obere und untere Mittellinie. Diese 4 Linien zusammen sind eine Zeile. Die untere Linie ist zugleich die obere für die folgende Zeile. Abfragen, üben. Buchstabenelemente: L., einen rechtsschiefen Haarstrich vorzeichnend: Dieser Strich ist fein wie ein Haar, ein Haarstrich. Ein dicker Strich heißt Grundstrich. 1. Der Haarstrich oder Aufstrich. Zeichnet noch einmal die linke Seite des Daches! Von unten nach oben! L. Richtung dieses Striches? Sch. Er ist schief. L. Zeichnet zwischen die obere und untere Linie viele solcher Striche! Überall gleichweit entfernt, gerade gleichlang! Die Schüler sprechen: Die Linien müssen gleichweit entfernt sein. Die Linien müssen gerade sein. Die Linien müssen gleichlang sein. 2. Der Grundstrich oder Abstrich = zweiter Strich des **i**, ebenfalls von der oberen bis zur unteren Begrenzungslinie der Zeile. 3. Die **n**-Striche, d. i. der Auf- und Abstrich in Verbindung. 4. Das Schreiben des Unter- und Oberbogens (erster Bogen des **o** und **v**), der einfachen Schleife (**l**, **j**), der Doppelschleife (**h**) und des Ovals (**O**). 5. Zuweilen Zeichnen krummliniger Figuren nach Maßgabe der Fibel.

Es ist von nicht geringer Bedeutung sowohl für den Erfolg des Schreibunterrichts als auch für das Sehvermögen des Kindes, daß die Schiefertafeln mit einem deutlichen Liniensysteme versehen sind. Zur Erneuerung desselben bedient sich der Lehrer zweckmäßig eines eisernen Lineals, das 28 mm breit ist und innen in einem Abstande von je 12 mm eine 4 mm breite Öffnung hat.



18. Die Zergliederung der Rede. 1. Wir sprechen in Sätzen. L. In euerer Fibel ist ein Fisch. Zeigt darauf! Da habe ich euch einen wirklichen Fisch mitgebracht. Schaut ihn an! Zeigt darauf! Wer kann etwas vom Fische angeben? Die Schüler bringen etwa folgende Antworten vor: Der Fisch hat einen Kopf. (Zeigen!) Der Fisch hat einen Leib. (Zeigen!) Der Fisch hat Flossen. (Zeigen!) Der Fisch schwimmt. Der Fisch lebt im Wasser. L. Wenn wir sagen: „Der Fisch hat einen Kopf" sprechen wir einen Satz. (Abfragen.) „Der Fisch hat Flossen" ist auch ein Satz. Welche Sätze haben wir noch über den Fisch gesprochen?

2. Die Zergliederung der Rede in Sätze. Sch. Das ist ein Fisch. Der Fisch schwimmt. Der Fisch hat Flossen. Der Fisch lebt im Wasser. L. Sprecht nochmals langsam: Das ist ein Fisch! Was ihr sprecht, schreibe ich

an die Tafel. Der Lehrer macht, indem die Schüler den Satz sprechen, eine horizontale Linie an die Tafel. So:

Der Fisch schwimmt.

Ebenso: Der Fisch hat einen Kopf.

Der Fisch lebt im Wasser.

Unsere Rede besteht aus Stücken oder Sätzen. (Nachsagen.)

3. Das Zerlegen der Sätze in Wörter. L. spricht den Satz: „Der Fisch schwimmt“ langsam und die Einschnitte markierend vor und zieht dabei eine horizontale Linie auf die Schultafel. L. Sprecht den Satz ebenso langsam nach! — L. Auch hier wird abgesetzt. Auch der Satz besteht aus Teilen. Aus wie vielen Teilen besteht der Satz: Der — Fisch — schwimmt? Gebt acht, ich teile ihn! Der Lehrer spricht den Satz wiederholt und schneidet bei jedem Worte einen Teil des Striches mit dem feuchten Schwamme ab. So:

Der Fisch schwimmt.

Wie oft habe ich abgesetzt? Aus wie vielen Teilen besteht der Satz: „Der Fisch schwimmt“? Ein solcher Teil heißt „Wort“. L. Woraus besteht der Satz? Sch. Aus Wörtern. L. Aus wie vielen Wörtern besteht der Satz: Der Fisch schwimmt? Zählt sie an den Fingern! — L. Der Fisch frißt den Wurm. Wie viele Wörter? — Noch mehr Beispiele. Fortgesetzt zu üben. — Wiederholung: Woraus bestehen die Sätze?

4. Zerlegen der Wörter in Silben.

Der Fisch hat Flos-sen.

Wie viele Wörter hat dieser Satz? Wie heißt das erste (zweite, dritte, vierte) Wort? Sprecht das vierte Wort nochmals und klatscht bei jedem Absatze leise mit der Hand! Wie oft habt ihr abgesetzt? Wie viele Schläge mußtet ihr machen? Auf jeden Schlag spricht man eine Silbe. Wie viele Silben hat also das Wort „Flos-sen“? Weitere Beispiele. Welches sind die Teile der Wörter? Woran erkennt man, wie viele Silben ein Wort hat? Wie viele Silben haben die Wörter: Stift, Buch, Tisch; Griffel, Feder, Ofen; Wandkarte, Schulknabe, Lesebuch, Glasscheibe, Vogelhaus; Schiefertafel, Stubenthüre, Fensterrahmen?

5. Zerlegen der Silben in Laute. Der Fisch lebt im Wasser. Dieser Satz wird zuerst in Wörter und das Wort „Wasser“ in Silben zerlegt. Sodann erfragt der Lehrer das Wort **im** und spricht es, das **i** sehr gedehnt, vor. L. Was hörst du zuerst? Sch. **i**. L. — dann? (Jeder Laut wird durch eine Handbewegung markiert.) Sch. **m**. L. **i** ist ein Laut, **m** ist auch ein Laut. Wie viele Laute hat das Wort **im**? Versinnlichung wie oben. L. **F—i—sch**. Welchen Laut hört man zuerst? — dann? — dann? Wie viele Laute hat das Wort Fisch? Folgt das Auffinden und Zählen der Laute an anderen einsilbigen Wörtern. L. Zerlegt noch den Laut **i**! den Laut **m**! — Sch. Die Laute kann man nicht mehr zerlegen. L. Die Laute sind die einfachen Teile der Rede.

6. Unterscheidung der Selbst- und Mitlaute. Sprich nochmals das Wort **im**! — **i** klingt hell; **m** klingt nicht. Man merkt es nur,

wenn es mit einem andern, mit einem klingenden Laute gesprochen wird. Man heißt es deswegen einen Mitlaut. Aber **i** klingt selber; man kann es allein sprechen und weithin hören; es ist ein Selbstlaut. Übung. Stufengang hiefür: a) Aufsuchen der Selbstlaute: **i. e, a, o, u; ö, ä, ü; ei (ai), eu, (äu), au.** b) Unterscheidung der Laute: **i, ü; e, ö, ä; ei (ai), eu (äu).** c) Aufsuchen dehnbarer Mitlaute **f, sch, m, n, r, v, w, ch.** d) Aufsuchen und Unterscheiden nicht dehnbarer Mitlaute: **b, p; d, t; g, k.** e) Bilden von Silben und Wörtern aus vorgesprochenen Lauten: Der erste Laut heißt **F**, der zweite **i**, der dritte **sch**. Wie heißt das ganze Wort? Ebenso: Aug, Ohr, Maul, Rad ꝛc.

Mündliche, schriftliche und disziplinarische Vorübungen gehen neben einander her und sind gleichzeitig mit dem Beginn des Leseunterrichts zu einem gewissen Abschlusse zu bringen und zwar mit ganz bestimmten Ergebnissen. Insbesondere muß das Kind nun in der Schulordnung heimisch sein, die Schulsprache verstehen und dieselbe mit ausreichender Fertigkeit gebrauchen. Die Zeit für diese Übungen nimmt, je nach der Örtlichkeit, der Vorbildung und Begabung der Kinder, je nach der Zahl der täglichen Schulstunden 10 bis 14 Tage in Anspruch. Wo diese Zeit mit zerfahrenem, ziellosem Geplauder und oberflächlicher Schularbeit hingebracht worden ist, wird man nach bestimmten Ergebnissen vergebens suchen.

B. Das Schreiblesen selbst.

Darlegung des Verfahrens. Zwei Schwierigkeiten sollen nicht auf einmal überwunden werden. Deswegen und um die Aufmerksamkeit des Kindes nicht zu teilen, machen wir anfänglich nur die kleinen Buchstaben der deutschen Kurrentschrift zum Stoffe des Schreib- und Leseunterrichts (reines Schreiblesen), holen dann das Lesen und Übertragen der Druckschrift nach und behandeln erst bei den großen Buchstaben anfangend gleichzeitig Schreib- und Druckschrift (gemischtes Schreiblesen).

Buchstabe und Laut, Wort und Wortbild sind durchaus verschiedene, nicht vergleichbare (disparate) Vorstellungen, welche sich auf Grund des psychischen Gesetzes der Coexistenz associieren und reproduzieren. Es wird also beim ersten Leseunterricht darauf ankommen, Zeichen und Bezeichnetes so oft gleichzeitig ins Bewußtsein treten zu lassen, bis eine untrennbare Association erfolgt ist, so daß das Kind, wenn es den Buchstaben erkannt hat, sich notwendig auch an den von ihm bezeichneten Laut erinnere.

Hiernach ist der Stufengang der **Lehrthätigkeiten** folgender:

1. Die Entwicklung des Lautes. Das Bild, welches den Buchstaben beigegeben ist, soll das Kind veranlassen, sich über den durch das Bild vorgestellten Gegenstand in einem oder einigen Sätzen auszusprechen. Zugleich soll es dem Lehrer Gelegenheit geben, einen Satz von 3—5 Wörtern zu entwickeln, welcher den treffenden Laut enthält. (Der Igel frißt die Maus.)*) Dieser Satz wird in Wörter zerlegt und aus dem Worte „Igel“ der beabsichtigte Laut „**i**“ aufgesucht, rein vor- und nachgesprochen, ganz so, wie bei den mündlichen Vorübungen. Sodann wird i in anderen Wörtern aufgefaßt.

---

*) Dieses Beispiel ist gewählt, weil die Mehrzahl der Fibeln mit i beginnt, wobei eine Vignette das Bild des Igels zeigt.

2. **Die genetische Entwicklung des Buchstaben.** Bei den ersten Buchstaben sagt man den Schülern, daß man die Laute „auch schreiben könne", und daß die schriftlichen Zeichen für die Laute Buchstaben heißen. Man läßt alsdann den Buchstaben entweder aus den Schriftelementen, die bei den Vorübungen behandelt wurden (**i** aus den **n**-Strichen, **o** aus dem Unterbogen rc.), oder aus einem schon geübten Buchstaben (z. B. **m** aus **n**, **a** aus **o** rc.) entstehen, damit die Schüler erkennen, wie und in welcher Reihenfolge die Züge gemacht werden. Dann schreibt der Lehrer den Buchstaben nochmals in großem Maßstabe vor, wobei er jeden Zug nach Form, Richtung, Zahl und Folge seiner Züge beschreibt.

3. **Die Schreibübung.** Zuerst übt das Kind, indem es Körper und Stift richtig hält und die Hand entweder im Gelenke bewegt, oder die Finger einzieht und ausstreckt, den Buchstaben taktmäßig in der Luft, dann, gleichfalls im Takte, auf der Schiefertafel, und zwar anfangs in großem Maßstabe. Ein Schüler schreibt auf die Wandtafel, die übrigen schreiben auf ihre Schiefertafeln. Es ist durchaus notwendig, daß schon die ersten Versuche im Schreiben annähernd gelingen. Es muß so sein, weil der Anfänger fort und fort der Ermutigung bedarf und weil sich leicht unrichtige Vorstellungen festsetzen. Diese sind hier schwer zu beseitigen, weil sie alsbald Associationen mit Muskelbewegungen eingehen oder, was dasselbe ist, weil falsche Formen früh in der Hand fest werden. (Gewöhnung!) Hieraus erhellt die unabweisbare Notwendigkeit größter Wachsamkeit und sorgfältiger Korrektur. Ist daher ein Buchstabe geschrieben, wird er sofort korrigiert, d. h. das Falsche daran aufgesucht bezw. durch Vergleich mit dem richtigen Vorbilde nachgewiesen. Man halte strenge auf die Deutlichkeit der Form; denn es ist leichter, dem Schüler eine gute Handschrift anzugewöhnen, als eine schlechte zu verbessern. Der Grund zu einer schönen Schrift wird im ersten Schuljahre gelegt. Der Lehrer stehe dem kleinen Schreibschüler helfend und aufmunternd zur Seite; er halte das Auge offen und korrigiere fleißig und mit Geduld. (Vergleiche den Schreibunterricht, insbesondere den Betrieb des Taktschreibens.) Jeder Buchstabe, der abgeschrieben worden ist, muß auch auswendig geschrieben werden.

4. Sind die ersten Buchstaben (**i**, **n**, **m**) behandelt, werden dieselben auch schon zur **Zusammensetzung** von Silben verwendet. Das Wörtchen, welches geschrieben werden soll, wird aus einem Satze, den das Kind versteht, herausgehoben, in seine Laute zerlegt und dann geschrieben. Die Signaturen werden nachträglich gesetzt. Selbstverständlich können hier nur solche Wörter geschrieben werden, deren Schriftzeichen dem Lautinhalte entsprechen. Auch die Silben und Wörter werden so lange geübt, bis sie von den Schülern auswendig geschrieben werden können. Das Diktier- und Memorierschreiben legt einen Grund für die Rechtschreibung; es verdient deshalb fortgesetzte, sorgsame Pflege. — Ihm schließt sich an

5. das **Lesen** des Geschriebenen, das Lesen und Schreiben aus der Fibel, von der Wandtafel und den Lesetabellen. — Die erlernten Buchstaben bleiben zur steten Wiederholung an der Wandtafel stehen. Bei den Leseübungen halte man darauf, daß die Schüler die Laute mit der ihnen eigentümlichen Klangfarbe aussprechen, die ähnlich klingenden Laute: **i**, **ü** — **e**, **ö**, **ä**, — **ei** (**ai**), **eu** (**äu**) — **p**, **b** — **t**, **d** wohl unterscheiden; die Dehnungs-, Schärfungs-

und Interpunktionszeichen beobachten; das Zusammengehörige zusammenlesen; die Silben und Wörter richtig betonen und auf den Sinn der Wörter und Sätzchen achten. — Nach etwa 4 Monaten können unter normalen Schulverhältnissen die Schreibebuchstaben des kleinen Alphabetes geübt sein. Die Schüler erlernen alsdann die entsprechenden Druckbuchstaben. Dies geht außerordentlich rasch von statten, wenn der vorausgegangene Unterricht rechter Art war; denn die Hauptschwierigkeit, das Zusammenlesen, ist schon überwunden, und viele der Druckbuchstaben sind den Schülern durch ihre Ähnlichkeit mit den Schreibebuchstaben schon bekannt geworden.

Was die Schüler auf die Schiefertafel geschrieben haben, muß immer auch gelesen werden. Es empfiehlt sich, für den grundlegenden Unterricht, mehr die Wandtafel als die Fibel zu verwenden. Wenn nämlich die Schüler aus ihrer Fibel lesen und schreiben, insolange nur die Schreibschrift zur Behandlung steht, so werden durch die allzuhäufige Benützung derselben die ersten Blätter zerrissen und können zum Lesen der Druckschrift nicht mehr benützt werden. Schreibt man die Lesestoffe an die Wandtafel, so können die Schüler zu einer gleichmäßigen Thätigkeit, zur straffen Aufmerksamkeit angehalten und darin leicht überwacht werden. Ferner artet beim Lesen in der Fibel der Unterricht meist zum Einzelunterrichte aus, während beim Lesen an der Wandtafel die Klasse leicht als solche im Massenunterrichte beschäftigt werden kann. Endlich hat das Vorschreiben an die Wandtafel noch den Vorteil, daß die Schüler die Lesestoffe nicht auswendig lernen, da ein häufiger Wechsel in denselben möglich ist, namentlich wenn einmal eine größere Reihe von Buchstaben behandelt ist. Es können z. B. bei solcher Behandlung durch Anfügung weiterer Buchstaben und Hinweglassung solcher neue Wörter gebildet werden, worüber sich die Schüler lebhaft freuen (seine sein sei ei eil eile; ab gab gib 2c.)

Es ist von Anfang an darauf zu dringen, daß die Schüler beim Lesen die Laute zusammensprechen. Wenn auch das Hinüberdehnen des einen zum andern anfangs gestattet werden muß, so ist doch nicht zu dulden, daß sie jeden Laut des Wortes für sich sprechen, also nicht i — n, i — m. Wo das geduldet wird, verzögert man die Erwerbung der Lesefertigkeit und fördert die Gedankenlosigkeit. Das abgehackte Lesen ist nicht viel besser als Buchstabieren.

Die Schüler sind mit aller Entschiedenheit anzuhalten, auf das Wort zu merken und mit jedem Worte, das sie lesen, den rechten Sinn zu verbinden. Es ist daher auch der Sinn der Wörter zu erklären, wo dieser den Kindern fehlt. Das Kind liest z. B. eggen. L. Wer egget? Wo? Jeder Laut und jedes Wort muß scharf artikuliert werden, namentlich sind die ähnlich klingenden Laute wohl zu unterscheiden; denn nur so kann eine gute Grundlage für die Orthographie geschaffen, dem schlaffen, mundträgen Lesen entgegengearbeitet und das Kind zu energischer, anstrengender Arbeit gezwungen werden.

Schon bei diesen Übungen muß die Erlernung der Orthographie Berücksichtigung finden. Das geschieht 1) durch die Gewöhnung an scharf artikuliertes Sprechen, 2) durch die feste Einprägung der Schriftbilder. Hiezu dient a) die Darstellung der Buchstaben vor den Augen der Schüler, b) die Nachbildung

derselben durch die Kinder, c) das Abschreiben von der Wandtafel, der Wandfibel und aus dem Lesebuche, d) das Lautieren des Geschriebenen, e) das Aufschreiben dessen, was schon einmal geschrieben worden ist. Man gebe daher auch Aufgaben, wie: Schreibt auswendig, was ihr vorhin (gestern) von der Wandtafel abgeschrieben (und lautiert) habt! Schreibt die Wörter mit ſ, v ꝛc.! Diese Aufschreibungen sind sehr nützlich, da sie ebensowohl den exakten, raschen Fortschritt fördern, als auch die Thätigkeit des Kindes vielseitig in Anspruch nehmen.

Um das Ziel des Schreiblesenunterrichts zu erreichen, meide man alles Überflüssige also: a) die überflüssigen Buchstabennamen, wie sie früher gebräuchlich waren (Brummer, Sumser ꝛc.); b) die überflüssigen Belehrungen über Entstehung und Bildung der Laute; c) man unterlasse die weitläufigen Besprechungen der Vignetten, welche den einzelnen Buchstaben vorgedruckt sind und lege nicht zu viele Erzählungen, Gedichte ꝛc. in den eigentlichen Schreiblesenunterricht ein, wie das der sogenannte vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht zum Schaden eines raschen und sicheren Fortschrittes in ausgedehntestem Maße thut.

Wenn die Kinder die Schreibschrift der Buchstaben und Wörter soweit erlernt haben, daß sie dieselben in und außer der Reihenfolge sicher lesen und auch aus dem Gedächtnisse aufschreiben können, geht man zur Übung der Druckschrift über.

Die Behandlung der Druckschrift.

Der Schüler muß beim Lesen gerade sitzen; die linke Hand hat er an dem auf der Bank liegenden Buche, in der rechten führt er den Stift, um auf das zu Lesende zu zeigen. Liest er stehend, muß er das Buch mit der linken Hand frei halten, mit der rechten zeigt er. Das Buch muß bei geradem Stehen 28 – 32 cm von dem Auge entfernt sein.

Das Lesen der Druckschrift. a) Lesetechnik. 1) Den Schülern wird mitgeteilt, daß die Buchstaben, welche sie bis jetzt geschrieben haben, Schreibebuchstaben heißen, und daß es auch Druckbuchstaben gibt. Alsdann schreibt der Lehrer die Schreibebuchstaben vor, zeichnet die Druckbuchstaben darunter, oder er zeigt den Druckbuchstaben des Setzkastens und läßt den Schreibe- und Druckbuchstaben, wo es möglich ist, vergleichen und unterscheiden und in der Hand- und Wandfibel aufsuchen. 2) Die Druckschrift wird gelesen und in die Kurrentschrift übertragen, erst unter Beihilfe des Lehrers, dann als stille Beschäftigung. 3) Das Geschriebene wird vom Schüler vorgelesen und vom Lehrer durchgesehen und verbessert. 4) Das Kind schreibt das, was es schon öfters abgeschrieben, lautiert und sich eingeprägt hat, aus dem Gedächtnisse und nach Diktat.

Hiebei ist dem unverbundenen Aussprechen der Laute entgegen zu wirken. Die Schüler dürfen im Anfange allerdings, bevor ein Wort gelesen wird, seine Laute einzeln benennen, diese müssen aber sodann sofort zusammengelesen werden. Ist z. B. **vor** zu lesen, zeigt der Lehrer auf die einzelnen Buchstaben; sodann folgt das Zusammenlesen derselben. Bei mehrsilbigen Wörtern ist darauf zu achten, daß die Schüler die Hauptsilben betonen, also wei-sen, ge-ben. Es ist den Schülern nicht nur eine Erleichterung gewährt, sondern auch der Be-

tonung förderlich, wenn die Silben mehrsilbiger Wörter beim Druck durch Spatien auseinandergehalten sind. Den Leseübungen über Dehnung und Schärfung sind Sprachübungen vorauszuschicken, welche auf Überwindung der folgenden Leseschwierigkeit abzielen, d. h. die Wörter, welche später zu lesen sind, werden erst sprechend geübt.

b) Das Verständnis. Weil das technisch=fertige Lesen nur durch verständige Übung zu erreichen ist, soll schon bei der Anlage, bezw. bei der Auswahl der zu benützenden Fibel darauf geachtet werden, daß sie nicht der Leseübung zu liebe Wörter enthalte, deren Sinn dem Kinde schwer oder auch gar nicht erklärt werden kann. So lange die Schüler das in Druckschrift wiederholen, was sie früher in Schreibschrift gelesen haben, macht das Verständnis keinerlei Schwierigkeiten. Sobald Neues vorkommt, muß dem Lesen eine Sprachübung vorausgeschickt werden. Diese hat darauf Rücksicht zu nehmen, daß die Kinder die demnächst zu lesenden Wörter verstehen lernen. Es bedürfen also Wörter, welche seltener gebraucht werden, wie angeln, fegen, heulen 2c. der Erklärung. Diese wird oft überflüssig, wenn man das Bild des treffenden Gegenstandes vorzeigt. Auch in der Vorbereitungsklasse ist schon auf die richtige Betonung und Gliederung der Rede zu achten. Um Betonungsfehler zu verbessern, stellt man Fragen, so daß die Antwort in richtiger Betonung erfolgt. Liest der Schüler z. B.: Eine Taube saß auf einem Baume, so fragt man: Wo saß die Taube? Sch. Die Taube saß auf einem Baume. Lies nochmals und betone so! Weiterhin ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß die Schüler da absetzen, wo es der Sinn der Rede erfordert, also: Eine Taube | saß auf einem Baume, nicht etwa: Eine | Taube saß auf | einem Baume. Sind Fehler in der Aussprache zu korrigieren, so lasse man nicht den ganzen Satz wiederholen, sondern nur das fasch gelesene Wort korrigieren, also: Erster Buchstabe des zweiten Wortes! Sch. Taube (nicht Daube).

c) Chorlesen. Um die ganze Abteilung oder eine Gruppe derselben gleichmäßig zu beschäftigen, die richtige Betonung und Aussprache zu erzielen, die Teilnahme rege zu erhalten, die ermattende Aufmerksamkeit wieder aufzufrischen, läßt man die Schüler im Chore lesen. Das Chorlesen ist durch Kommando und hörbare Zeichen zu dirigieren. Dasselbe darf nicht zu selten, aber auch nicht zu oft, nicht zu kurz, aber auch nicht zu andauernd geübt werden. Es werden erst nur einzelne Wörter, dann kurze Sätze im Chore gelesen.

d) Wiederholung. Was in einer Stunde durchgegangen worden ist, soll gegen Schluß derselben wiederholt gelesen und geübt werden. Sodann muß von Zeit zu Zeit der gesamte behandelte Lesestoff repetiert werden, um die Schüler in den Elementen recht zu üben und ihnen Freude an dem Erlernten zu machen. (Vergleiche übrigens Seite 53.)

e) Helfer. In ungeteilten Schulen hat der Lehrer auch die übrigen Klassen zu unterrichten; es stellt sich daher für die Kleinen das Bedürfnis einer Hilfegebung bei ihren stillen Arbeiten heraus. Hiezu können Schüler der höheren Kurse verwendet werden. Damit sie aber nicht mehr verderben, als sie nützen, muß sie der Lehrer sachgemäß instruieren und gewöhnen, was bei geweckten Schülern durchaus nicht schwer fällt. Jedoch wird die Bear=

beitung neuer Lehrstoffe immer dem Lehrer zufallen. (Vergleiche Seite 65 und 66.)

Das Schreiben bei Behandlung der Druckschrift. **1.** Körperhaltung wie bei den Vorübungen. Sobald der Oberkörper zusammensinkt und der Kopf sich senkt, muß sofortige Erinnerung eintreten, und es ist so lange ununterbrochene Aufsicht und stetes Anhalten zur richtigen Körperstellung notwendig, bis eine feste Gewöhnung erzielt ist. Wo es nicht so weit kommt, hat — zweckmäßige Subsellien vorausgesetzt — der Lehrer die Schuld, dem es entweder am rechten Verständnisse seiner Aufgabe oder an der unerläßlichen Wachsamkeit fehlt.

2. Schreibübungen. 1) Abschreiben. Was in Druckschrift gelesen worden ist, muß auch abgeschrieben werden. Die Schüler sind daher im Übertragen der Druckschrift in die Kurrentschrift zu üben. Es geschieht das zunächst unter der Leitung des Lehrers, hernach als stille Beschäftigung.

2) Aufschreiben. Die abgeschriebenen Wörter und Sätze sind auch auswendig zu schreiben. Bei allen Schreibübungen muß auf genaue Darstellung der Buchstaben gedrungen werden. Das Geschriebene wird von den Kindern vorgelesen; sodann zeigen die Schüler die Tafeln vor, und der Lehrer korrigiert das Geschriebene. Die Aufschreibübungen sind a) freie Wiederholungsaufgaben z. B. schreibt Wörter, die mit f, v, r, ſ, p, b anfangen, Wörter in denen ß, ck vorkommt — b) mit dem Lesen verbundene Übungen, insoferne jedes Wort, jeder Satz, der abgeschrieben worden ist, auch auswendig zu schreiben ist. Sobald die Schüler alle Buchstaben kennen und in Zusammensetzungen lesen gelernt haben, werden auch die Namen der Buchstaben (das Alphabet) gelehrt und zur Buchstabenbezeichnung angewendet. Das Buchstabieren der Wörter bei den Schreibübungen soll orthographischen Fehlern vorbeugen. Die notwendigen grammatischen Belehrungen (ohne Regeln!) finden hiebei Berücksichtigung. Ist z. B. das Wort „Biene" gelesen und soll nun aufgeschrieben werden, so geschieht das in folgender Ordnung: Buch zu! — Tafeln! — Stift! — Geradesitzen! Buchstabiere! Schüler: Großes Be, i, e, en, e. Im Chore! Warum schreibt man großes B? warum ie? Belehrung über das Hauptwort und die Dehnung ist vorausgegangen.

Die **Orthographie** muß schon im 1. Schuljahre fest begründet werden. Sie wird geübt **1)** durch **lautreines Sprechen und Lesen.**

Einzelne Maßnahmen. a) Bei Wörtern, deren Schreibung sich aus der Aussprache erkennen läßt, sind die Kinder auf diese aufmerksam zu machen, also: wie spricht man **Hut**, Dach, Tuch 2c.? b) Geschärfte Wörter müssen als solche beim Aussprechen kenntlich gemacht werden, indem man sie verlängert: Lamm — Lämmer, Mann — Männer. c) Die Umlaute werden durch die Ableitung erklärt: Turm, Türme; Haus, Häuser. d) Ähnlich klingende Laute müssen in vielen Beispielen vorgeführt und wohl unterschieden werden: **Bie**ne, **Büh**ne — **E**hre, **Äh**re 2c.

2) Durch **Abschreiben** a) Wörter mit Dehnungszeichen, wie Meer, Moos, Sohle, Aar müssen mit dem Auge aufgefaßt werden, damit sich ihr Wortbild den Kindern fest einpräge, so daß sie es wieder richtig darstellen können. b) Da jeder der großen Buchstaben in einer Anzahl von Wörtern geübt wird, D z. B. in Dom, Dame, Dach, Dose 2c., lernt das Kind leicht

eine Anzahl von Wörtern merken, die mit einem Majuskel geschrieben werden. Es liest ferner davor die Wörter der, die, das, woraus sich leicht ergibt, daß Wörter, vor welche man diese Wörter setzen kann, groß zu schreiben sind. Das Abschreiben bedarf sorgfältiger Leitung, damit von Anfang an Fehler verhütet werden. (Sieh Seite 306.)

3. Durch Aufschreiben. Hiebei sind besonders die orthographischen Eigentümlichkeiten der Wörter zu beachten, auf welche schon beim Abschreiben etwa durch Unterstreichen und beim Buchstabieren durch besondere Erinnerung verwiesen werden soll, wie z. B. bei folgenden Wörtern: Sei**d**e, Sei**t**e und S**a**ite, h**eu**te, H**äu**te 2c. Am Ende des Schuljahres sollen die Kinder im stande sein, folgende und ähnliche Aufgaben frei von groben Fehlern zu fertigen: Schreibt Wörter mit großem O, A, G — mit nn, mm, ck, tz — mit ie. Schreibt drei Sätze über das Schulzimmer! Schreibt drei Sätze über das Bild: der Ofen, die Katze. Schreibt die ersten drei Sätze von der Erzählung: Der Pudel (Wer hat hier die Milch genascht?) u. s. w. (Sieh Seite 308.)

Interpunktion. Die Schüler lernen: Nach einem Satze macht man einen Punkt. Enthält der Satz einen Ausruf (oder eine Frage), setzt man ein Rufzeichen (bezw. Fragezeichen). Der Beistrich darf beim Abschreiben nicht weggelassen werden, beim Aufschreiben ist er aus der Erinnerung zu setzen.

Der Lehrton beim Unterrichte der Kleinen sei herablassend, gemessen freundlich, aber nicht zärtlich.

Die Aufgabe. So wünschenswert die häusliche Mithilfe auch wäre, darf doch beim ersten Schreib- und Leseunterrichte nicht darauf gerechnet werden, wenigstens nicht auf dem Dorfe. Die Eltern sind in der Regel mit der Methode des Schreibleseunterrichts nicht vertraut, und das sechsjährige Kind bedarf der Zeit, welche ihm der Schulbesuch frei läßt, zur Erholung. Kleine, leichte Hausaufgaben werden zunächst nur im Interesse der guten Gewöhnung gegeben. (Vergleiche Seite 55.)

Der Unterrichtsplan. Die Fibel.

Der Gang des Schreibleseunterrichts richtet sich nach der eingeführten Fibel.*) An diese müssen mit Bezug auf die psychologisch begründeten Unterrichtsregeln und die Schulpraxis bestimmte Forderungen gestellt werden. — 1) Das Prinzip der Anschaulichkeit verlangt, daß das Kind alles, was es liest, auch verstehen könne. Außerdem mangelt ihm der Maßstab dafür, ob es richtig oder falsch liest. Es sollen deshalb bedeutungslose Silben womöglich vermieden und baldigst Wörter oder Sätze vorgeführt werden, welche dem Gedankenkreise des sechsjährigen Kindes entsprechen. 2) Dem Prinzip der Stufenmäßigkeit ist durch ein streng systematisches Fortschreiten vom Leichten zum Schweren Rechnung zu tragen. Darum folge das große Alphabet dem kleinen; einsilbige Wörter sollen mehrsilbigen, Silben mit einfachem An- oder Auslaut solchen mit zusammengesetzten An- oder Auslauten, Silben mit dehnbaren Konsonanten solchen mit Schlaglauten vorausgehen. Weil das Lesen

*) Fibel von fibula d. i. das Heft, wegen der zusammengehefteten Blätter.

leichter erlernt wird als das Schreiben, so ist bei der Herstellung der Buchstabenfolge insbesondere auf die Schreibeleichtigkeit Bedacht zu nehmen. 3) Die Wahrheit des Unterrichts verlangt, daß nichts Unrichtiges oder solches gelehrt werde, was die Kinder wieder vergessen müßten. Es ist deshalb nicht zu billigen, wenn manche Fibeln unter Anziehung des Satzes: „Für eine Sache nur ein Zeichen" Dingwörter mit kleinem Anfangsbuchstaben bringen. Auch soll schon im ersten Schuljahre mit der Grundlegung der Orthographie begonnen werden. Damit unklare Vorstellungen oder Verwechselungen nicht aufkommen können, lehrt man gleichlautende Buchstaben (ſ, s, ß; v, f, ph) nicht neben einander. Für den Schreibunterricht ist nur eine Buchstabenform und zwar die leichteste zu wählen. 4) Auch der Gründlichkeit in Einübung und Befestigung des Erlernten muß die Fibel Rechnung tragen. Dieses geschieht, indem sie die erlernten Buchstaben sogleich in Zusammensetzungen anwenden und stetig wiederholen läßt. 5) Die Fibel muß Lese- und Schreibefibel zugleich sein. Darum soll erstlich ihr Lese- und Lernstoff als Unterlage für die Sprechübungen benützt werden können, und zweitens muß sie das Schön-, Recht- und Gedankenschreiben vom Anfange bis zum Ende berücksichtigen. Nicht nur dem fertigen, sondern auch dem verständigen und schönen Lesen muß sie, soweit es auf dieser Stufe möglich ist, gerecht werden. Also dürfen kleine Erzählungen sittlichen Inhaltes, Sprüche, Lieder und das Nötige aus der biblischen Geschichte nicht fehlen. Das sogenannte Gottbüchlein oder „Der erste Unterricht von Gott", verfaßt von Christoph v. Schmid, ist eine schätzbare Beigabe zur Fibel. 6) Großer Druck, möglichst starkes Papier und dauerhafter Einband sind unerläßliche Eigenschaften jedes Schülerbuches.

Fibelbilder. Der Fibel sollen Bilder beigegeben sein, nicht bloß Abbildungen einzelner Gegenstände, sondern Gruppenbilder, welche das Verständnis des folgenden Lesestückes vorbereiten bezw. seinen Inhalt darstellen. In einer kurzen Besprechung wird der Inhalt der Sätze entwickelt und ihre Betonung festgestellt, alsdann bedarf es bei der Leseübung keiner weitläufigen Erklärungen, und es kann die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Lesen sich konzentrieren. Leider ist nur in wenigen Fibeln hierauf Rücksicht genommen. (Der Fibel vom Schulrat Dr. Bock, Breslau bei Hirt, sind musterhafte Gruppenbilder eingedruckt.)

Stufengang.

1. Der Unterricht beginnt mit Grundbuchstaben, zunächst mit jenen, welche nur aus geraden Haar- und Grundstrichen bestehen.

2. Die Aufeinanderfolge derselben ist so zu bestimmen, daß ihre Zusammenstellung Wörter ergibt: in im, um, nun, ein, sein.

3. Die Wörter sind anfangs einsilbig und zwar mit dehnbaren Konsonanten (n, m, l, ſ, f, v), dann mit nicht dehnbaren Konsonanten (d, t, g, k).

4. Zunächst wird die Schreibschrift erlernt. Die hiezu zu verwendenden Wörter sollen nur ein- oder zweisilbig sein.

Dehnung und Schärfung können erst nach Behandlung der kleinen Buchstaben gelehrt werden.

Monatsplan. (Als Beispiel.)

I. **Monat**. Vorübungen: a) Disziplinarische: Sitzen, Stehen, Gehen, Grüßen, Aufmerken 2c. b) Mündliche: Das Orientieren. Die Zergliederung der Rede. c) Schriftliche: Erklärung des Liniennetzes. Belehrung über die Schreibehaltung, über die Behandlung des Stiftes und der Schiefertafel. Das Schreiben der Haar- und Grundstriche 2c.

Die kleinen Buchstaben der deutschen Kurrentschrift, ihre Verbindung zu Silben und Wörtern. Diktierschreiben. Hievon im I. Monat: **i**, **n**, **m**, Unterbogen (**u**-Häubchen), **u**, **e**, **ei**, **ſ**. Verbindung dieser Buchstaben zu Silben, wie **in**, **im**, **um**, **ein**, **ſei** 2c. Schreiben solcher Silben nach Diktat.

II. **Monat**. Fortsetzung. Obere Langschleife, **l**, **f**, **o**, **a**, **au**, Oberbogen, **v**, **w**, **r**. Buchstabenverbindungen. Diktierschreiben.

III. **Monat**. Fortsetzung. Rundschleife, **s**, untere Langschleife **z**, **j**, **g**, **ch**, **ng**, **ſch**. Buchstabenverbindungen. Diktierschreiben.

IV. **Monat**. Fortsetzung. **ä**, **ö**, **ü**; **äu**, **eu**, **ai**; **h**, **d**, **t**. Buchstabenverbindungen. Diktierschreiben.

V. **Monat**. Wiederholung. **b**, **p**, **k**, **q**. II. Kursus im Schreiben: Sämtliche kleine Buchstaben werden nochmals geübt, wobei strengere Forderungen an die Richtigkeit und Deutlichkeit der Formen gestellt werden. Erlernung der kleinen Druckbuchstaben. Lesen der Druckschrift, Übertragen derselben in die Kurrentschrift. Buchstabenverbindungen. Diktierschreiben.

VI. VII und VIII. **Monat**. Dehnung durch ie. Die großen Buchstaben. Schreib- und Druckschrift werden neben einander behandelt. **D**, **S**, **Sch**, **B**, **W**, **Z**, **R**, **P**, **N**, **M**, **U**, **O**, **A**, **E**, **G**, **T**, **F**, **J**, **L**, **V**, **H**, **K**. Anwendung der erlernten Buchstaben in Wörtern. Diktierschreiben.

IX. **Monat**. Überwindung besonderer Leseschwierigkeiten: Wörter mit Dehnungs- und. Schärfungszeichen, mit verstärkten An- und Auslauten. Fremde Buchstaben: **C**, **Q**, **Ph**, **X**, **Y**.

X. **Monat**. Fortsetzung. Lesen und Besprechen der Lesestücke der Fibel.

XI. und XII. **Monat**. Hauptrepetition und Ferien.

Anmerkung: Bei der Anlage dieses Planes ist vorausgesetzt worden, daß im Winter- und Sommersemester die gleiche Anzahl von Wochenstunden zur Verfügung steht.

Weitere Unterrichtsmittel.

Die Lesetabellen oder Wandfibeln. Sie sind insbesondere in stark besuchten Klassen ein sehr brauchbares und förderndes Unterrichtsmittel, weil sie den Massenunterricht ermöglichen. Der Inhalt der Wandfibel stimme mit dem der Handfibel überein, die Buchstaben sollen etwa 6 cm groß und fett gedruckt sein, auch sollen die Tabellen auf Pappe gezogen werden. Beim Gebrauche der Wandfibel treten die Schüler im Halbkreise um dieselbe. Jedes Kind stehe ruhig auf dem ihm angewiesenen Platz. Der Lehrer wähle seinen Platz so, daß er die Schüler und die Tabelle gleichzeitig überschauen kann. Die Schüler lesen bald einzeln, bald im Chore, während der Lehrer bald auf dieses, bald auf jenes Wort zeigt.

Der Setz- oder Lesekasten. Derselbe ist eine Vorrichtung zum Aufstellen der Buchstaben, welche ausgeschnitten und einzeln auf Pappe geklebt worden sind. Die hiezu benötigten Alphabete können von jeder Buchhandlung oder Buchdruckerei um ein geringes bezogen werden. Das Aufkleben der Buchstaben sollte der Lehrer selbst besorgen.

Weil die Buchstaben des Lesekastens beweglich sind, so ermöglicht derselbe eine große Mannigfaltigkeit der Übungen und die sofortige Bildung neuer Wörter, indem man einem aufgestellten Selbstlaut-Buchstaben Konsonanten-Buchstaben anfügt oder hinwegnimmt. So können z. B. mit dem **ei** gebildet werden: **sei fein ein nein mein** ꝛc. Die auf solche Weise bethätigte Herstellung neuer Wörter unter Beihilfe der Schüler fördert die Unterrichtsfreude und den Fortschritt in gleicher Weise. Zugleich sind die Lesetäfelchen geeignet, die Gliederung eines Wortes durch Auseinanderreihen der Buchstaben, das Zusammenlesen durch Aneinanderreihen derselben zu veranschaulichen und zu unterstützen. Bei der Frage, ob Wandfibel oder Setzkasten, verdient letzterer den Vorzug.

Unterrichtsproben (Skizzen).

Zum ersten Gang: Behandlung der kleinen Buchstaben der Kurrentschrift.

Der Buchstabe i. 1. Das Aufsuchen des Lautes. Das Bild des Igels in der Fibel, ein größeres Bild desselben oder noch besser ein Präparat dieses Tieres wird angeschaut, einige Sätze werden erfragt, und einer davon wird festgehalten. Es sei z. B. der Satz: der Igel sticht. Der Lehrer spricht diesen Satz langsam und scharf betont vor, läßt ihn zergliedern und das i aufsuchen. Also! Wie viele Wörter (hat dieser Satz)? Zweites Wort? Wie viele Silben hat dieses Wort? Erste Silbe? Wie viele Laute hat die erste Silbe? Sch. Einen Laut. L. Wie heißt dieser Laut? Sch. **i**. Ebenso an anderen Wörtern. Der Lehrer gewöhne die Schüler allmählich auch auf verkürzte Fragen, wie: Erstes Wort? statt: „Welches ist das erste Wort dieses Satzes?“ vollständige Antworten zu geben. Noch später mag ein Zeichen genügen, um den Schüler zur Zergliederung des Satzes aufzufordern. Nicht der Lehrer soll sprechen lernen, sondern die Schüler.

2. Kennenlernen des Buchstaben. a) L. Den Laut **i** kann man auch schreiben. Man schreibt ihn so: (L. schreibt das **i** einige Male groß an die Wandtafel vor.) Wie viele Haarstriche hat das **i**? Wie viele Grundstriche? Was hat es noch? b) Wie wird das **i** geschrieben? Haarstrich — auf! Grundstrich — ab! Haarstrich — auf! Punkt. Die Haarstriche müssen schief, gleichlaufend und gerade sein, der Grundstrich sei von oben nach unten gleichdick; der Punkt muß gerade über dem Grundstrich (in der Verlängerung des Grundstriches) stehen.

3. Das Schreiben. Tafel! Eins — zwei! Setzt euch gerade! Faßt den Stift! (Der Lehrer achte genau auf die richtige Haltung des Körpers, des Stiftes und auf die richtige Lage der Schiefertafel.) Schreibt in die Luft! Haarstrich — Grundstrich — Haarstrich — Punkt! Nochmals! ꝛc. Zählt jetzt leise! Ungeschickten Schreibschülern schreibt man den Buchstaben vor und läßt ihn mit dem Stifte nachfahren (überziehen). — Nochmals! Angesetzt! Haarstrich auf ꝛc. Später auf, ab, auf, Punkt! oder: eins, zwei, drei, vier. Korrektur: Zeilen füllen! Nicht über die Zeilen hinausschreiben!

4. Lesen. Wie heißt dieser Buchstabe? Alle! Woran erkennt man das **i**? Sch. Das **i** hat einen Punkt. Wie viele Haarstriche? — Grundstriche?

5. Auffinden des Unterschiedes zwischen Laut und Buchstabe. Sprich das **i** nochmals, Eduard! Schreibe das **i**, Karl! Womit hat Eduard das **i** gemacht? Sch. Mit dem Munde. L. Man sagt: Eduard hat das **i** gesprochen. L. Womit hat Karl das **i** gemacht? Sch. Mit der Kreide. Er hat es geschrieben. L. Merkt: Das gesprochene **i** ist ein Laut, das geschriebene ist ein Buchstabe. Abfragen. L. Woher weißt du, daß Eduard **i** gesprochen hat? Sch. Ich habe (es) das **i** gehört. L. Woher weißt du, daß Karl das **i** geschrieben hat? Sch. Ich habe (es) das **i** gesehen, sehe es. L. Geh an die Tafel! Halte das Ohr an das **i** des Karl! Hörst du das? Sch. Das kann ich nicht hören. L. Wer kann nun den Unterschied zwischen Laut und Buchstabe angeben. Sch. Der Laut wird gesprochen. Der Buchstabe wird geschrieben. Den Laut hört man. Den Buchstaben sieht man. (Selbstverständlich bedarf es noch der Nachhilfe, um diese Antworten zu erhalten.)

Der Buchstabe n. 1. Entwicklung des Lautes. L. Das — ist — ein — Nest. Nachsprechen. Wie viele Wörter? Erstes (zweites, viertes) Wort? Wie viele Silben hat das vierte Wort? Erster Laut dieses Wortes Sch. **n**. L. Wir wollen **n** schreiben lernen. 2. Genetische Entwicklung des Buchstaben. Schreibt das **i**! Macht einen Grundstrich daran! (gleichlaufend mit dem Grundstrich des **i**.) Daran einen Haarstrich! (gleichlaufend mit den beiden Haarstrichen des **i**! Löscht den Punkt ab! Das ist der Buchstabe **n**. Vorschreiben. Wie viele Grundstriche (Haarstriche) hat **n**? Vergleicht **n** mit **i**! **n** hat zwei Grundstriche, **i** hat einen. n hat drei Haarstriche. i hat zwei Haarstriche. i hat einen Punkt, n hat keinen Punkt. 3. Schreibübung. Schreiben im Takte. Korrektur der falschen Formen. 4. Lesen. Wie heißt dieser Buchstabe? 5. Zusammensetzungen. Was ist in dem Neste. In dem Neste sind Vögel. Erstes Wort? Wir schreiben dieses Wort. Erster Laut? — zweiter? Welchen Buchstaben müssen wir zuerst machen? Wer kann **i** schreiben? Schreibt das **i**! Welchen Buchstaben müßt ihr noch schreiben? Sch. **n**. L. Man sagt nicht i — — **n**. Man hängt **i** und **n** zusammen. Was muß man wohl auch beim Schreiben thun? Sch. Man muß **i** und **n** auch beim Schreiben zusammenhängen. L. Der Endstrich des **i** ist zugleich Anfangsstrich des **n**. Schreibt das **i**! Im Takte! Auf, ab, auf. — L. Was habt ihr jetzt geschrieben? Was fehlt noch? Sch. Der Punkt. L. Den setzen wir zuletzt. Schreibt **n**! Ab, auf, ab, auf! Was habt ihr geschrieben?

Der Buchstabe m. 1. Satz zur Zergliederung. Ch. Schmid: Das Gespenst. Der Mond ist am Himmel. (Der Mond scheint. Der Mond erhellt die Nacht. Der Mond ist rund. Der Mond ist ein Stern.) 2. Entwicklung des Lautes. Wie oben. 3. Schreiben des Buchstaben Schreibt **n**! Setzt einen Grundstrich daran! Nun einen Haarstrich! Dieser Buchstabe heißt **m**. Wie viele Grundstriche (Haarstriche) hat **m**? Wie viele Grundstriche (Haarstriche) hat **n**? Schreiben im Takte. — Korrektur. 4. Lesen. Wie heißt dieser Buchstabe? Mund zu! Sprecht **n**! Bei **n** ist der Mund

offen. 5. Zusammensetzungen. **in** wiederholt. — Im Garten ist ein Baum. Erstes Wort? **im** wird zergliedert, geschrieben und gelesen wie oben.

Schreib- und Leseübung zur Wiederholung und zum Zusammenziehen der Buchstaben i, n, m, u, e, ei, s. 1. Wiederholung. Der Lehrer schreibt diese Buchaben an die Wandtafel vor und läßt sie von den Schülern lesen, indem er bald auf diesen, bald auf jenen Buchstaben zeigt, so lange, bis bei allen Schülern vollständige Sicherheit erreicht ist. 2. Schreibübung. (Diktierschreiben.) Der Lehrer spricht einen Satz vor, welcher ein einsilbiges Wort enthält, das aus den obengenannten Lauten gebildet ist. Solche Wörter sind z. B. **in**, **im**, **um**, **sei**, **ein**, **sein**, **nein**, **mein**, **nun**. Das treffende Wort wird dann aus dem Satze herausgehoben und geschrieben. Die Sätze sollen kurz und leicht verständlich sein, z. B.: Lorenz geht **in** den Garten; **im** Garten ist ein Nest. Meisen fliegen **um** das Nest; **sei** still! (Ch. Schmid: Die Meise.) 3. Leseübung. L. auf das erste Wörtchen deutend, welches die Schüler geschrieben haben: Lies! L. Erster Buchstabe? Sch. **i**. L. Zweiter? Sch. **n**. L. Zusammen! Sch. **in**. Ebenso werden die übrigen Wörter in und außer der Folge, bald von diesem, bald von jenem Schüler gelesen. — Das Zusammenlesen fällt den Kindern besonders schwer. Es kann daher nur nützlich sein, wenn auch der Leseschreibunterricht auftritt. Man richte sich zu diesem Behufe einen Setzkasten her, wo dieser nicht vorhanden ist: eine Leiste auf der Tafel, hinter welcher die auf Pappe geschriebenen Buchstaben einzeln aufgestellt und beliebig verschoben werden können. Soll z. B. **im** gelesen werden, so stellt man das **i** auf und in einiger Entfernung davon das **m**. Sodann fragt man: Wie heißt dieser Buchstabe? Sch. **i**. L. Dieser? Sch. **m**. L. Lies das **i** und halte (dehne) es so lange, bis **m** bei ihm steht (**m** das **i** gefangen hat), dann sprichst du **m** auch dazu! Der Schüler spricht **i** sehr gedehnt. Unterdessen schiebt der Lehrer das **m** an das **i** und in demselben Augenblicke schließt der Schüler den Mund, d. h. er liest das **m** zu **i**. Dieses Experiment wird öfters wiederholt und dabei immer etwas schneller ausgeführt, bis das Zusammenlesen der beiden Buchstaben flott von statten geht. Ebenso auch mit anderen Silben und Wörtchen. Bekanntermaßen lernen diejenigen Schüler bald sicher lesen, welche die dehnbaren Laute anfangs lange halten. Das Experiment hält sie dazu an. — Nun lesen die Schüler denselben Stoff auch an den Lesetabellen und in der Handfibel, wobei der Lehrer nur zeigt.

Übung zur Unterscheidung der ähnlich klingenden Doppellaute ei, (ai), eu, (äu). Die Bustaben **ei**, **ai**, **eu** und **äu** stehen an der Tafel. L. Ein Knabe fragt seinen Vater, ob er nicht auf den Baum steigen dürfe. Der Vater sagt **nein**. Wir schreiben das Wort **nein**. Erster (zweiter, dritter) Laut? Hört man **ei** (**ai**) oder **eu** (**äu**)? L. Hier schreibt man **ei** (nicht **ai**). Nun schreibt! — L. Das sind **neun** Knaben. Wir schreiben das Wort **neun**. L. Laute? Sch. Erster Laut **n**, zweiter Laut **eu**, dritter Laut **n**. L. Hört man **ei** (**ai**) oder **eu** (**äu**). Schreibt! — L. Die Fische legen kleine Eier, den Laich. Sie laichen. Wir schreiben das Wort **laichen**. Erste Silbe? Zweite? Erster Laut? Zweiter? Hier schreibt man **ai**. Schreibt die erste Silbe! — Zweite Silbe? Erster (zweiter, dritter) Laut? Schreibt die zweite Silbe zur ersten! Beiläufige Bemerkungen: Brust vom Pult! Rücken an die Lehne!

Linken Arm auf das Pult! — L. Das Bier soll schäumen. Wir schreiben **schäumen**. Silben 2c. — Beiläufige Bemerkungen: Haarstriche schief! Füllt die Zeilen aus! 2c. Lesen des Geschriebenen.

Zum zweiten Gang: Behandlung der kleinen Buchstaben der Druckschrift.

Drucklesen. Auf den Tabellen, im Lesebuche sind zweierlei Buchstaben, Schreibebuchstaben und Druckbuchstaben. Der Druckbuchstabe steht unter dem Schreibebuchstaben. L., auf das **i** der Kurrentschrift zeigend: Wie heißt dieser Buchstabe? Sch. **i**. — L. Das ist der Schreibebuchstabe **i**. L. Dieser? Sch. ist der Druckbuchstabe **i**. L. Teile? Sch. Ein Grundstrich und ein Punkt. Worin gleicht er dem Schreibebuchstaben? — — **ei** = **e** und **i** verbunden, wie beim Schreiben. **i** nach dem **e**. **u** = zwei Grundstriche, unten verbunden, keine Haube. **n**, zwei Grundstriche, oben verbunden. **m**, drei Grundstriche, oben verbunden Lesen der ersten Tabelle, einzeln und im Chore. Lesen in der Fibel. — Dieser Gang ist auch ein zweiter Gang im Schönschreiben. Die von den Schülern gebildeten Buchstabenformen müssen deshalb strengeren Forderungen genügen.

Beispiel einer Abschreibübung. (Übertragen der Druckschrift in die Kurrentschrift.) Schlagt in euerer Fibel die Seite vor dem Uhu auf! Hier stehen die Wörter: **n N** Nest, Nase, Name, Nagel, Nadel, Nudel, Nudel. 1. Lies! **n, N** = kleines n, großes N. Weiter! **Nest**. Wer hat ein Nest? Lautiere! Sch. Großes **N**, **e**, **s**, **t**. So auch die übrigen Wörter. 2. Abschreiben! 3. Schreibt das nochmals ab und trennt die Wörter nach Silben! Na=me, Na=gel 2c. 4. Schreibt diese Wörter auswendig! Korrektur. 5. Diktat. Korrektur.

Probepensum zur Behandlung eines Normalwortes nach der analytisch-synthetischen Methode.

Der Ofen.

(Aus Kehr-Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht.)

1. Anschauung und Besprechung.

Stoff zur Entwicklung. Der Ofen besteht aus einem Fuße, einem Kasten und einem Aufsatze. Der Aufsatz ist oben, der Fuß ist unten, zwischen beiden ist der Ofenkasten. Der Fuß ist gewöhnlich von Stein. Manche Öfen haben jedoch eiserne Füße. Der Kasten ist von Eisen. Er besteht aus sechs Eisenplatten. Diese sind vom Eisengießer gegossen worden; es sind gußeiserne Platten. An den Platten finden sich manchmal Namen oder Bilder. Welche? In der einen Platte befindet sich das Ofenlid. Der Aufsatz ist aus vielen Teilen zusammengesetzt. Ist der Ofen vom Töpfer aus Kacheln gebaut, so nennt man ihn Kachelofen. Die Kacheln werden vom Töpfer aus Thon gebrannt. Es gibt auch eiserne und porzellanene Öfen. Oben am Ofen ist ein Rohr. Dasselbe führt aus dem Ofen in den Schornstein. Es gibt eckige, runde, — schwarze, weiße und braune Öfen. Der Ofen dient zum Erwärmen des Zimmers. Wann heizt man die Öfen? Wann nicht? Womit heizt man? Die Öfen müssen von Zeit zu Zeit gereinigt werden. Warum? Wer besorgt es? Womit wird das Feuer angemacht? Wohin steigt der Rauch? Mit

Feuer und Zündhölzchen muß man immer recht vorsichtig umgehen, damit kein Brandunglück entsteht. (Der „Ofen“ verdient wohl diese umfangreiche Besprechung nicht.)

2. Sprech-Schreib-Lese-Unterricht.

Analyse. Zerlegt das Wort Ofen! Zählt die Laute an den Fingern! Wie klingt der erste? zweite? dritte? vierte Laut! Wenn ihr O recht rein sprechen wollt, müßt ihr den Mund ganz rund machen. Welches Tier faucht so, wie es der zweite Laut thut? Faucht einmal recht tüchtig! Sprecht den letzten Laut! Das ist ja unser berühmter Nasenlaut. Sprecht ihn noch einmal und haltet dann auf mein Zeichen die Nase zu! Welches sind die Selbstlaute in dem Worte Ofen? Das Wort, welches ich euch an die Wandtafel geschrieben habe, heißt Ofen! Wie muß der erste Buchstabe lauten? der zweite? dritte? und letzte? der dritte? zweite? 2c. Wie lautet der letzte? Wie der dritte und letzte zusammen? Wie der zweite und dritte zusammen? Leset das ganze Wort! Ist Ofen ein Name? Wofür ist es der Name? Mit welchem O muß Ofen geschrieben werden, da es ein Name ist? Warum wird Ofen mit dem großen O geschrieben?

Einübung der Buchstaben. **n** = auf, ab, auf ab, auf! Wieviel Aufstriche? Wieviel Abstriche? Wieviel Striche im ganzen? **e** = auf, ab, oben ansetzen, einen kleinen Strich schief auf, nun den zweiten Abstrich ganz nahe am ersten — ab, auf! **en** wird nun zusammengeübt. Hierbei ist zu bemerken, daß der Bindestrich zwischen **e** und **n** etwas länger als gewöhnlich zu machen ist, damit beide Buchstaben alleinständig und deutlich hervortreten. **f** = hoch auf, links auf, tief ab, Punkt und Häkchen! O = Bogen ab, Bogen rechts auf, Schlinge! Das kleine **o** wird geschrieben: Strich auf, ab, Bogen rechts auf, Schlinge! Schreiben des ganzen Wortes! Wenn ich Ofen schreiben will, welchen Buchstaben muß ich da zuerst machen? Was für ein O? Warum ein großes? Welchen Buchstaben muß ich an das **O** schreiben? Wie wird **f** geschrieben? Wer kann es mir an die Wandtafel schreiben? Welcher Buchstabe kommt an das **f**? Wie wird **e** geschrieben? Leset! Sch. O-f-e. Was fehlt noch, damit es Ofen heißt? Wie wird **n** geschrieben? Abschrift des ganzen Wortes von der Wandtafel! Lesen von der Schiefertafel! Lesen von der Fibel! Lautgruppen!

Allgemeine Wiederholung.*) Zerlegt das Wort Ast! Wie klingen die Laute? Schreibt das große **A** in die Luft! Wie wird es geschrieben? Wer kann es schön an die Wandtafel schreiben? Welches Lautzeichen muß man an das **A** schreiben? Schreibe es an das **A**! Wie klingt der letzte Laut in Ast. Wer kann **t** anschreiben? Das Wort Ast wird nun vom Lehrer selbst an die Wandtafel geschrieben. Hierauf wird das Wort Tisch zerlegt. Wieviel Laute hat Tisch? Wie klingen sie? Welchen Laut habt ihr schon in Ast kennen gelernt? Wird in Tisch dasselbe Zeichen gesetzt wie in Ast? Wie wird das kleine **t** geschrieben? Wie wird das große **T** geschrieben? Wer kann mir sagen, warum Tisch mit dem großen **T** geschrieben wird? Schreibt das große **T** in die Luft! Wer kann es anschreiben? Wie klingt der zweite Laut in Tisch?

---

*) Die Normalwörter Ast und Tisch sind schon behandelt.

Wie wird **i** geschrieben? Wer kann es anschreiben? Wie lauten **T** und **i** zusammen? Wer kann **sch** anschreiben? Wer kann das ganze Wort Tisch an die Wandtafel schreiben? Der Lehrer schreibe nun ebenfalls Tisch an und lasse vor-, rückwärts und durcheinander die Laute desselben lesen. Ebenso werden die Normalwörter Uhu und Ofen behandelt. Der Lehrer frage, warum diese vier Wörter mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden. Aus den einzelnen Wörtern können nun durch Weglassen oder Hinzufügen einzelner bekannter Buchstaben andere Wörter gebildet werden. Dieselben sind zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen, vom Lehrer an die Wandtafel zu schreiben und von den Schülern zu lesen. Vorzüglich sind aber die Normalwörter den Kindern so einzuprägen, daß sie dieselben auch auswendig schreiben können. Folgende Übung wird mit gutem Erfolge angewendet. Während die Klasse schreibend beschäftigt wird (?), nehmen zwei Schüler die Übung vor: 1) A nimmt einen Stab in die Hand und zeigt in und außer der Reihe die Buchstaben der vom Lehrer angeschriebenen Normalwörter und läßt sich von B die Lautnamen derselben angeben. A fragt (auf **T** zeigend): Wie lautet dieser Buchstabe? — B antwortet: Dieser Buchstabe lautet **T**! rc. 2) B nennt die einzelnen Lautnamen nach- und durcheinander und läßt sich von A die entsprechenden Buchstaben zeigen. B fordert A auf: Zeige mir **i**! — **T**! rc. Beide wechseln!

3. Zugaben.

a) **Rätsel.** Bin ich warm, ist's draußen kalt; dann besucht mich jung und alt. — b) **Gedicht.** Kind und Ofen (von Thomas). „Garst'ger Ofen, schwarzer Mann, zieh ein schön'res Kleid doch an!" rc. — c) **Erzählung.** Das Fünkchen (von Curtman). d) **Lieder.**

Die Behandlung eines Lesestückes aus der Fibel.

Die Schnecke hat ein Haus, ihr Fellchen hat die Maus, der Sperling hat die Federn fein, der Schmetterling schöne Flügelein. Nun sage mir: Was hast denn du? Ich hab Kleider und auch Schuh, und Vater und Mutter, und Lust und Leben, das hat mir der liebe Gott gegeben.

1. Vorbereitung des Verständnisses. 1. Was erhaltet ihr von eueren Eltern? Wir erhalten Speise und Trank, Wohnung und Kleidung und vieles Gute. 2) Woher die Eltern das erhalten? Die Eltern erhalten das Gute vom lieben Gott. — Zwischenfrage: Ob der liebe Gott auch für die Tiere sorgt? 3) Wie sorgt der liebe Gott selbst für die kleinen Tierchen?

2. Die **Sprachübung** wird hiemit verbunden; die Schüler sprechen also: Ich habe einen Vater und eine Mutter. (**a** in Vater gedehnt und volltonig, **u** in Mutter kurz und volltonig.)

3. Lesen im Buche, einzeln und im Chore. 1. Zeile! Was hat die Schnecke? — ein Fell? Sch. Die Schnecke hat ein Haus. Betone das Wort Haus! Sprich **ch** deutlich in „Fellchen"! Der Lehrer spricht es vor.

Ist das Lesestück so aus dem Groben herausgearbeitet, wird es wiederholt im Zusammenhange gelesen. Die Schüler sollen hiebei ohne zwingenden

Grund nicht unterbrochen werden. Liest ein Schüler dennoch falsch, wird er durch ein leises Klopfen mit dem Stifte oder dem Stäbchen aufmerksam gemacht, oder die mitlesenden Schüler zeigen, um anzudeuten, daß der vorlesende Schüler einen Fehler gemacht habe.

4. Die Zeilen reimen sich: Haus, Maus; sein, Flügelein ꝛc. Das Lesestück ist ein Gedicht.

5. **Memorieren.** Wir wollen nun das Gedicht auswendig lernen. Lest die 1. Zeile im Chore! Sprecht sie auswendig! Gute Betonung, wie vorhin beim Lesen. Lest die zweite Zeile! Auswendig! Sprecht beide Zeilen auswendig! ꝛc. ꝛc.

6. Schreiben. a) Buchstabiert das Wort „Die"! Wie dieses Wörtchen sonst geschrieben ist? (Mit kleinem d.) Warum steht hier **D**? Buchstabiere das Wort Schnecke! Warum großes **Sch**? Warum **ck**? Schreibt Schnecke! (Rücksichtnahme auf das kalligraphische Schreiben!) Unterstreicht **Sch** und **ck**! Buchstabiere: Haus! Anschreiben! **H** und **s** unterstreichen! b) Der Doppelpunkt und das Fragezeichen. Nach „mir" steht ein Doppelpunkt. Merken! Das Fragezeichen steht nach einer Frage. — c) Schreibt die Hauptwörter aus dem Lesestücke heraus! Stellt 1) die gedehnten, 2) die geschärften Wörter zusammen!

d**ie** l**ie**be	Schne**ck**e
Schu**h**	Fe**ll**chen, Schme**tt**erling, de**nn**, Go**tt**. —

d) Schreibt das ganze Lesestück ab! — e) Diktat. Durchsicht der Arbeiten! — f) Sagt das Gedicht nochmals auf! Schreibt es auswendig!

Methodische Anweisungen.

Schmidt, „Der erste Schreib- und Leseunterricht." Leipzig, Leuckart.

Hofereder, „Erläuterungen", Gebunden 1,75 *M*. München, Zentral-Schulbücher-Verlag.

Berger, „Beiträge zum Muttersprachunterricht des ersten Schuljahres." 1,40 *M*. Lang. Tauberbischofsheim.

Kehr-Schlimbach, „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre in seiner historischen Entwicklung und in theoretisch-praktischer Darlegung." 2,80 *M*. Gotha, Thienemann.

Aug. Bode, „Der Elementar-Leseunterricht in seiner geschichtlichen Entwicklung mit besonderer Berücksichtigung der Frage: Synthetische Schreiblesemethode oder Normalwörtermethode." 1 *M*.

Schäfer. „Die wichtigsten der heutigen Lesemethoden". Preisgekrönte Kritik. Frankfurt a/M., Auffahrt. 1 *M*.

Waitz, „Über die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben." Seite 498 u. d. f. in dessen Allgemeiner Pädagogik. Eine beachtenswerte psychologische Untersuchung.

Der Leseunterricht im 2. und 3. Schuljahre.

1. Das technische Lesen.

Die Erfolge des Leseunterrichts halten nicht immer gleichen Schritt mit den Schuljahren. Die Fehler, welche das verschulden, sind hauptsächlich folgende:

1. Man wendet dem korrekten Sprechen nicht die notwendige Aufmerksamkeit zu.

2. Man läßt die Schüler lesen, hält sie aber nicht fort und fort zum Rechtlesen an. So setzen sich Nachlässigkeit und Oberflächlichkeit fest, welche den Leseunterricht um seine besten Erfolge bringen.

3. Man unterläßt, die Schüler denkend in den Inhalt der Lesestücke einzuführen.

4. Man betont die Hinwirkung auf die sachgemäße Wiedergabe des Gelesenen nicht genug. Hiedurch schädigt man die mündliche Sprachübung und fördert die geistige Verflachung.

5. Man bespricht die Lesestücke in breiten, zerfahrenen Unterredungen und vernachlässigt hiebei die Leseübung.

In der Unterklasse soll zunächst die im ersten Schuljahre erworbene Lesefertigkeit eine angemessene Steigerung erfahren. Zu diesem Behufe ist a) das **richtige** und b) das **sichere**, fließende Lesen innerhalb der Grenzen, welche dieser Klasse durch das eingeführte Lesebuch gesteckt sind, anzustreben.

1. Zum **Richtiglesen** gehört, daß die Schüler die Buchstaben in derselben Ordnung in Laute umsetzen, wie sie ihnen vor Augen sind, ohne einen Laut auszulassen, hinzuzusetzen, oder mit einem andern zu verwechseln. Auch müssen die Laute rein, d. i. mit der ihnen eigentümlichen Klangfarbe ausgesprochen, die ähnlich klingenden Laute ä, e, ö; i, ü; b, p; d, t rc. wohl unterschieden werden. Die Reinheit der Aussprache wird bei einzelnen Schülern durch fehlerhafte Angewöhnungen und bei ganzen Schulklassen durch die herrschende Volksmundart erschwert. Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten sind Ernst und Ausdauer notwendig; denn nur durch beharrliche und anstrengende Arbeit läßt sich das Mögliche erreichen.

Weil das Lesen eine gemeinsame Thätigkeit in der Schule ist, muß jeder Schüler so **laut** lesen, daß er vom Lehrer und den mitlesenden Schülern seiner Klasse wohl verstanden werden kann. Leises Lesen ist entweder eine Folge der Schüchternheit oder Mundträgheit; seltener rührt es von einer Schwäche der Sprachorgane her. Schüchterne Schüler sind zu ermuntern und durch das gute Beispiel der Mitschüler zum Lautlesen zu bringen; die Mundträgheit ist als Unfleiß zu bekämpfen; Schüler mit schwachen Sprachorganen bedürfen der Schonung. Anderseits ist doch überlautes, schreiendes Lesen zu verhindern. Zum Richtiglesen gehört auch die Betonung in gewissen Grenzen. Wenn die Betonung auch nicht Hauptaufgabe der Unterstufe ist, so müssen hier die Schüler doch schon angehalten werden, die Dehnungs- und Schärfungszeichen zu beobachten, beim Wortlesen die Hauptsilbe zu betonen, beim Satzlesen die Unterscheidungszeichen als Ton- und Pausezeichen zu beachten, also z. B. beim Punkte abzusetzen und mit der Stimme zu fallen rc. Selbstverständlich muß letzteres durch Nachahmung erlernt werden. Mit der steigenden Lesefertigkeit sind die Schüler auch zur Betonung jener Satzglieder anzuhalten, welche aus logischen Gründen betont werden müssen. Man gibt zu diesem Zwecke nicht etwa Regeln über die Betonung, sondern sucht dieselbe a) durch Fragen zu erzielen. b) Man läßt den Satz frei sprechen, denn nicht leicht betont ein Kind bei der freien Rede unrichtig; es sei denn, daß es Un-

verstandenes spräche. Liest z. B. ein Schüler: Die Erde war noch wüst und leer, so fragt man: Wie war die Erde? Sch. Die Erde war wüst und leer. Lies so! c) Wenn die vorbezeichneten Mittel den Dienst versagen, so lese der Lehrer selbst richtig vor und halte das Kind zum korrekten Nachmachen an. Beim Lesen von Gedichten ist zu verhindern, daß die Schüler unrichtig den Ton auf den Reim legen. Es ist durchaus unerläßlich, daß diese Gesichtspunkte schon auf der Unterstufe gewissenhafte Beachtung finden; andernfalls würde sich der sogenannte Schulleseton, jener widerwärtige Zeuge der Geistesträgheit und Verlotterung, festsetzen.

2. Zum **Sicher- und Fertiglesen** gehört, daß der Schüler ohne Anstoß weiter lese, sohin die Silben nicht ungebührlich trenne; daß er vor schwierigen Wörtern nicht absetze, daß er einzelne Wörter nicht wiederhole, um sich zu korrigieren. Das Richtig- und Fertiglesen macht den Eindruck der Leichtigkeit und Gewandtheit. Es ist ein fließendes Richtiglesen, bei dem „das Auge dem Munde immer eine kleine Strecke voraus ist.“ Um sicheres und fertiges Lesen zu erzielen, ist zunächst das Wortlesen zu üben und im Anschlusse hieran das fließende, tonrichtige Satzlesen. Beim Wortlesen soll das Kind dahin geführt werden, daß es die Lautzeichen eines Wortes rasch überschaue und in den entsprechenden Lautverein übersetze. Wörter, welche dem Kinde Schwierigkeiten machen, sind zu zerlegen, stückweise zu lesen, im Bedürfnisfalle sogar an der Lesemaschine aufzustellen. Beim Satzlesen ist der Schüler anzuhalten, die Wörter sogleich als Ganze, als Buchstabenkomplexe, richtig aufzufassen und folgerichtig, wenn auch in gemäßigtem Tempo, so doch in sachgemäßer Betonung auszusprechen. Jeder Satz, der unrichtig gelesen worden ist, soll so oft gelesen werden, bis die Leistung befriedigt. An das Satzlesen schließen sich Belehrungen über die Satzzeichen und deren Bedeutung für Ton und Rhythmus an.

Die Korrektur wird beim Wortlesen sofort, beim Satzlesen nach Beendigung des Satzes vorgenommen. Auf der Unterstufe ist auch das Lesen der lateinischen Druckschrift zu erlernen.

2. Das verständige Lesen.

„Verstehst du auch, was du liesest?“ fragte der heilige Philippus den Kämmerer, und dieser antwortete: „Wie soll ich es verstehen, wenn ich niemand habe, der es mir auslegt?“ So spricht heutzutage noch jedes Kind zu seinem Lehrer. So sehr einerseits die Erwerbung der notwendigen Lesefertigkeit auf der Unterstufe noch in den Vordergrund gerückt ist, so darf doch dem Kinde der Inhalt seines Lesebuches nicht verschlossen bleiben. Es muß vielmehr, vom Lehrer geleitet, in die Lesestücke sich vertiefen, mit Anstrengung die hier niedergelegten Schätze heben, um sie zu besitzen zu seiner geistigen und sittlichen Förderung.

Das führt zunächst auf die Frage: **Was soll das Kind der Unterstufe lesen?** Wenn auch die Bildung der Gesinnung zunächst Aufgabe des Religionsunterrichts ist, so steht doch fest, daß derselbe der Unterstützung des übrigen Unterrichts bedarf; denn nur dadurch, daß religiös-sittliche Gedanken von vielen Seiten einwirken, können dieselben zu treibenden Mächten im Gedankenkreise des Kindes sich erheben. Der Inhalt des Lesebuches muß daher

von religiösem Geiste durchdrungen sein, und das, was das Kind im Religionsunterrichte gelernt hat, muß im Leben des Menschen, wie es das Lesebuch darzustellen hat, in konkreten Beispielen seine Bestätigung finden. Also soll das Kind auch in seinem Lesebuche Gott als den allmächtigen, allweisen und allgütigen Vater erkennen, der selbst des Wurmes nicht vergißt. Im Lesebuche soll es sich wiederholt von Gottes Allgegenwart und Allwissenheit überzeugen, und die Wirkungen der lohnenden und strafenden Stimme des Gewissens mit anderen erleben.

Die Sprüche: Zwei Eltern hat ein Menschenkind, Ich hab doch nichts so lieb, so lieb, wie dich, mein Mütterlein; die Lesestücke: Die Seerose, Der alte Großvater u. a. führen dem Kinde die Lehren des vierten Gebotes in lebendigen Beispielen vor. Das sittliche Gefühl des Kindes, sein Pflicht- und Rechtsbewußtsein vermögen Stärkung zu finden in den Lesestücken: Der Sack voll Erde (Schmid), Der ehrliche Knabe (Scherr), Die Versuchung (Reinick), Die fleißigen Schüler (Pocci). Die werkthätige Nächstenliebe, das Wohlwollen, die Menschenfreundlichkeit, die Gefälligkeit ꝛc. erscheinen dem Kinde zur Nachahmung in den Lesestücken: Seh ich wo ein armes Kind (Güll), Die Erdbeeren (Ch. Schmid). Die Liebe zu der unvernünftigen Kreatur vermag Nahrung zu erhalten in den Lesestücken: Der treue Hund (Barthel), Das Finklein (Güll), Die kleine Wohlthäterin (Krummacher), Die Singvögel (Schmid), Der Vogel am Fenster (Hey). Auch die Regeln der Lebensklugheit, wie sie sich in den Lesestücken: Der Hufnagel (Schmid), Vom Bäumlein, das andere Blätter gewollt, darstellen, sollen berücksichtigt werden.

Das 7—9jährige Kind lebt noch ein Leben der Poesie. Dem hieraus sich ergebenden Bedürfnisse soll das Lesebuch entgegenkommen und deswegen poetische Musterstücke, darunter des Kindes Lieblinge, das Märchen und die Fabel, in reichlichem Maße vorführen. Den Beschreibungen von Kunstgegenständen vermögen die Kinder dieser Altersstufe nur ein geringes Interesse abzugewinnen, daher dieselben hier nur sparsam zur Verwendung kommen können. Nicht minder fehlt den Kindern dieses Alters das Interesse für Beschreibungen der bekanntesten Haustiere, sofern diese Beschreibungen nicht neue Gedanken enthalten, oder doch in einer Form abgefaßt sind, welche das Bekannte als neu erscheinen lassen. Geradezu gefährlich ist die Musterung des menschlichen Körpers vom Kopfe bis zu den Zehen, wie solche in einzelnen Lesebüchern Eingang gefunden hat. Auch das stille Pflanzenleben kann auf dieser Stufe nur in ziemlich engen Grenzen zur Darstellung gelangen.

Trotz der vorbezeichneten Einschränkungen ist die Möglichkeit gegeben, daß der Inhalt des Lesebuches sich dem Anschauungskreise des Kindes anpasse, daß er den Anschauungskreisen: Elternhaus, Wohnort und Umgebung zur weiteren Durchbildung verhelfe und dem Kinde sein Verhältnis zu Gott, zum Mitmenschen und zur Natur lebhaft vergegenwärtige.

Bei der angedeuteten Gestaltung des Lesebuches für die Unterklasse ist ein selbständiger, vom übrigen Schulbetriebe abgesonderter Anschauungsunterricht entbehrlich; denn all die Zwecke, welche der sogen. Anschauungsunterricht anstrebt, können bei einem Leseunterrichte, der das Kind in seinem Innersten faßt, auch erreicht werden.*)

*) Der Verfasser hat daher den Anschauungsunterricht als gesonderten Unterrichtsgegenstand nicht mehr behandelt. Damit dürfte zugleich der Vereinfachung des Volksschulunterrichts ein Dienst geleistet sein.

Die sprachliche Form der Lesestücke muß sich selbstredend der Denkweise des Kindes auf der Unterstufe anpassen. Die Satzkonstruktion der Musterstücke muß schon um deswillen einfach sein, weil sich die Schreibübungen des Kindes (mit Ausschluß des systematischen Unterrichts im kalligraphischen Schreiben) an das Lesebuch anschließen sollen.

Der **Stufengang der Lehrfunktionen** ist im allgemeinen derselbe, wie er bei Behandlung der biblischen Geschichte dargestellt worden ist.

Beim Eintritte in den Unterricht ist 1) das **Lehrziel** anzugeben. Wenn wir zum Kinde sprechen: „Wir lesen heute von einem Garten", dann regen sich im Bewußtsein des Kindes eine Menge von Vorstellungen, die auf den Garten Bezug haben, und der Schüler wird auf wenige Fragen mancherlei herbeischaffen, was außerdem nur mit größerem Zeitaufwande im einzelnen erfragt werden könnte. Auch beim Übergange zu einer neuen Gedankengruppe, beim Eintritte in eine neue Stufe sind die besonderen Ziele zu bezeichnen. (Sieh Seite 170.) Diese Angabe des Zieles für die Kinder soll nicht das zum Ausdrucke bringen, was der Lehrer als Unterrichtsziel im Auge hat, sondern einen anschaulichen, konkreten Fall, der der Erfahrung des Kindes nahe liegt, also nicht: „Wir lesen nun vom Nutzen der Singvögel", sondern „wir lesen jetzt, wodurch uns die Schwalbe, die Lerche, der Star 2c. nützlich werden." Zielangaben wie „wir gehen jetzt zu einem neuen Abschnitte, zu einer weiteren Strophe über, es kommt jetzt ein anderes Lesestück" u. dgl. sind wertlos.

2. Alles, was das Kind auffaßt, erhält Sinn und Bedeutung von dem, was es bereits weiß. Von der Beschaffenheit des individuellen Gedankenkreises hängt es ab, wie es eine Sache anschaut, ob und in welchem Grade es derselben seine Aufmerksamkeit zuwendet. Die im Gedankenkreise des Kindes bereits vorhandenen Vorstellungen ziehen das Neue an sich und ordnen es nach den Gesetzen der Association in die bereits vorhandenen Vorstellungsmassen ein. Diese sind also sozusagen Auffassungskräfte geworden. Es muß hiernach aller Unterricht bei dem, was in dem Vorstellungskreise des Kindes bereits gegeben ist, anknüpfen, sei es, daß er eine Repetition des für die folgende Stufe notwendigen Vorausgegangenen vornimmt oder ältere Vorstellungen anregt. Immer aber müssen solche Vorstellungen reproduziert werden, welche zu dem darzubietenden Neuen Bezug haben, mit ihm verwandt sind und daher dessen Auffassung erleichtern. Diese zweite Stufe des Unterrichts heißt **Vorbereitung**, weil durch sie gleichsam der geistige Boden für die Samenkörner des Unterrichts zubereitet wird. (Vergl. Seite 114 u. f.)

Die Vorbereitung darf das darzubietende Neue nicht vorweg nehmen, weil hiedurch die Lernbegierde des Schülers geschwächt würde. Es können aber in derselben manche Ausdrücke des Lesestücks, die der Erklärung bedürfen, im voraus erklärt, umschrieben und übersetzt werden. Erfordert der folgende Unterricht bestimmte Vorkenntnisse, welche der Schüler noch nicht besitzt, so müssen ihm diese in der Vorbereitung vermittelt werden. Ist aber sehr viel solches Stoffes herbeizuschaffen, so ist das ein sicheres Zeichen davon, daß das Lesestück nicht richtig ausgewählt ist.

3. Ist der Vorstellungskreis für die Aufnahme des Neuen aufgerüttelt, sind diejenigen Vorstellungen, mit welchen die neuen in Verbindung treten sollen, reproduziert, dann folgt **die Vermittlung des Neuen.** Diese kann

beim Leseunterricht durch Vorerzählen oder Lesen geschehen. Eins wie das andere hat seine eigentümlichen Vorzüge: Das Vorerzählen geht dem Verstande und Gemüte näher, weil der Lehrer sich hiebei der Sprache und Auffassungsweise des Kindes anpassen kann. Indes läßt das Interesse des Kindes nach, wenn es sofort zu voller Klarheit geführt wird, und das Kind, welches Lesen gelernt hat, soll doch davon Gebrauch machen.*) Es empfiehlt sich also, zur Vermittlung des Leseinhaltes regelmäßig das Lesen anzuwenden, und zwar lesen die Schüler. Das Vorlesen des Lehrers tritt bei der Leseübung als Muster ein. Längere Lesestücke, Gedichte mit mehreren Strophen werden nicht auf einmal gelesen, sondern in Abschnitten, beziehungsweise in einzelnen Strophen vorgeführt und diese als methodische Einheiten der Durcharbeitung unterstellt.

4. Hat der Schüler ein Lesestück oder einen Abschnitt desselben gelesen, ist er tiefer in das Verständnis des Gelesenen einzuführen. Das kann schon geschehen, indem man die Kinder zu einer guten Betonung anhält; denn diese wirkt auf das Verständnis zurück. Zugleich ist der Inhalt des Lesestückes einer Besprechung zu unterstellen, in welcher auch die der Erläuterung bedürftigen Ausdrücke des Lesestücks knapp erklärt werden. Man hüte sich, die Erläuterung zu einem breiten und planlosen Gespräche zu machen; denn dieses erzeugt Langeweile und sittliche Erschlaffung. Diese Stufe des Unterrichts heißt **Vertiefung.** Ihre Aufgabe ist weiter, zwischen den in der Vorbereitung reproduzierten und den neuen Vorstellungen Associationen herbeizuführen und so auf das Begriffliche hinzuleiten, weshalb sie auch die Associationsstufe genannt wird.

Bei der Besprechung und Reproduktion des Inhalts sind die elliptischen Sätze zu ergänzen, verkürzte Sätze zu vervollständigen, schwer oder unverständliche Ausdrücke mit bekannten zu vertauschen, soferne das nicht schon bei der Vorbereitung geschehen ist, schwierige Satzkonstruktionen in einfache aufzulösen, die ungewohnte Wortfolge zu ändern ꝛc.

5. Sind so die Bedingungen für die Entstehung des Allgemeinen geschaffen, wird dieses selbst entwickelt. Das Denken besteht im Herleiten allgemeiner Sätze aus Besonderem (Induktion), und im Ableiten besonderer Fälle aus dem Allgemeinen (Deduktion), und diese beiden Denkformen kommen auch hier, nachdem in der Vorbereitung und Vertiefung die Elemente für dieselben herbeigeschafft sind, zur Anwendung. Diese Lesestücke lassen sich in Bezug auf begriffliche Resultate nach verschiedenen Richtungen hin ausbeuten; indes emfiehlt es sich, dem Kinde an einem Lesestücke nicht zu viele Abstraktionen zuzumuten. Im Lesestücke „Die weiße Lilie“ könnten z. B. die Begriffe: Gewissen, Versuchung, Diebstahl, Gottes Allwissenheit entwickelt werden. Man berücksichtigt jedoch zunächst nur jenen Begriff, indem sich die Tendenz des Lesestückes repräsentiert, den Grundgedanken desselben. Dieser kann zwar an einem konkreten Beispiele veranschaulicht werden, aber begrifflich ableiten läßt er sich ohne Zuhilfenahme weiterer Beispiele nicht. Es empfiehlt sich daher, noch Beispiele verwandter Fälle mit der gleichen Tendenz zu geben, um den

*) Wenn der Verfasser hier einen anderen Standpunkt einnimmt als beim Unterrichte in der biblischen Geschichte (Vergl. 209 und 210) so ist das in der Verschiedenheit der Lehrgegenstände hinreichend begründet.

allgemeinen Satz daraus zu abstrahieren, — oder den einzelnen Fall einem bereits bekannten Gesetze, einer Regel unterzuordnen. Diese Stufe des Unterrichts ist die der **Abstraktion**, welche für die Lesestücke mit moralischer Tendenz als Entwicklung des Grundgedankens bezeichnet wird. (Sieh Seite 107 und 110 u. d. f.)

Soll die Idee, die im Grundgedanken ausgesprochen ist, im Leben des Kindes sich wirksam erweisen, muß sich dasselbe auch für diese erwärmen; sie muß ihm schön und nachahmungswürdig erscheinen; denn nur dadurch kann sie zu einem Impulse für sein Wollen und Handeln werden. Die Vertiefung in das Lesestück hat sich daher nicht bloß in der Sphäre des Verstandes, sondern auch des Gemütes zu vollziehen. Das Kind ist also zu leiten, daß es die Freude des Mädchens teile, welches ein Lamm vom Tode errettete; daß es sich gehoben fühle mit dem Knaben, der den Bitten des Vogels: „Knabe, o rühre mein Nest nicht an!" williges Gehör schenkte. Von hier aus ist die Maxime als allgemein gültiger Satz deduktiv auf das Leben des Kindes **anzuwenden**, sonach das Kind geistig in ähnliche Lagen, wie sie die Erzählung darstellt, zu versetzen; zugleich ist ihm Anlaß zu geben, sein Handeln daran zu messen und zu prüfen.

Diesem zur Klarheit strebenden produktiven psychischen Prozesse muß zur völligen Aneignung ein reproduktiver zur Seite stehen. Das Kind muß deshalb den Inhalt des Lesestückes wiedergeben. Zu diesem Zwecke sind die Dispositionspunkte des Musterstückes aufzusuchen, auch an die Wandtafel zu notieren. Diese Punkte bilden gleichsam das Gerippe, um welches sich die mündliche Wiedergabe des Gelesenen anzuschließen hat.

Im Hinblicke auf die geringe Fertigkeit der treffenden Schüler im mündlichen Vortrage werden hier die Forderungen niedrig zu halten sein. Da aber durch das satzweise Abfragen schon geschlossene Gedankenverbindungen wieder aufgelöst werden, da 7—9jährige Schüler im stande sind, drei, vier Sätze im Zusammenhange zu reproduzieren, so stelle man Fragen, welche die Darstellung einer mäßig langen Satzreihe fordern, um hierauf die spätere, zusammenhängende Wiedergabe der Unterrichtsresultate vorzubereiten.

Einzelne für die sittliche Bildung besonders wertvolle (poetische) Lesestücke werden von den Schülern memoriert. Die Lesestücke können endlich einer vielseitigen sprachlichen Behandlung unterstellt werden. Hiezu eignen sich mehr die Musterstücke realistischen Inhalts.

Vorbereitung des Lehrers für den Leseunterricht. 1. Hinsichtlich der Wahl der Musterstücke wird sich der Lehrer zunächst die Frage stellen, welche Lesestücke a) im Anschlusse an den Gang des Religionsunterrichts, b) im Anschlusse an den Unterricht in der Heimatkunde zur Behandlung kommen müssen.

2. Sodann hat der Lehrer zu überlegen, wie das gewählte Musterstück a) in sachlicher und b) in sprachlicher Hinsicht zu verwerten ist. Um dem Kinde den Inhalt des Lesestückes zu vermitteln, frage er sich: Was ist den Schülern schon bekannt? Wie kann ich das Bekannte als Anknüpfungspunkt verwenden? Welche Erklärungen sind notwendig? Was wird schon durch die richtige Betonung verständlich? Wie kann ich das Kind auf die richtige Betonung führen? Welche Veranschaulichungsmittel sind notwendig und wie sind dieselben zu benützen?

3. Behufs a) der mündlichen Reproduktion suche der Lehrer die Disposition des Lesestückes auf nebst den betreffenden Konzentrationsfragen. b) Für die schriftliche Bearbeitung entwerfe er sich zunächst eine gedrängte Inhaltsangabe in einfachen Sätzen, er denke darüber nach, ob das Lesestück auch noch zu weiteren schriftlichen Aufgaben sich eigne und welche grammatischen und orthographischen Belehrungen für die schriftliche Darstellung notwendig sind.

Lesedisziplin. Die Lesebücher werden auf Kommando heraufgenommen und weggelegt. Alle Schüler müssen mitlesen und mitzeigen. Beim gemeinschaftlichen Wörterlesen rücken die Schüler mit dem Zeigestifte auf ein bestimmtes Zeichen weiter und das zu lesende Wort darf gleichfalls nur auf ein bestimmtes Zeichen ausgesprochen werden. Die Zeile, welche die Schüler eben lesen, ist durch ein kleines Lineal, einen Streifen Pappe &c. von der folgenden Zeile zu isolieren, damit die Schüler beim Übergange von einer Zeile auf die andere nicht irre werden. Später bleiben diese Hilfsmittel weg. Damit die Schüler einen Antrieb zum fleißigen Mitlesen haben, müssen sie jeden Augenblick des Aufrufs gewärtig sein. Der Lehrer rufe daher nicht in einer dem Schüler erkennbaren Folge auf. Der Aufgerufene hat aufs Wort da weiter zu lesen, wo sein Mitschüler zu lesen aufgehört hat. Einzel- und Chorlesen sollen mit einander abwechseln, um Leben in die Übung zu bringen und frühzeitiger Ermüdung vorzubeugen. Beim Chorlesen muß der Lehrer dirigieren, damit die Schüler im gleichen Rhythmus lesen. Die schwächeren Leseschüler werden am häufigsten gerufen. Können die Schüler einzelne Sätze auswendig, dann lasse man die Wörter dieser Sätze außer der Folge lesen, also: Erstes Wort! Zwei Wörter überspringen! &c. Stockt ein Schüler bei einem Worte, darf ihm dasselbe nicht vorgesagt werden, weil er sonst nur nachspricht, aber nicht liest; er muß es lautieren und so aus seinen Elementen aufbauen.

Richtiges, exaktes Lesen läßt sich nicht durch Mahnungen erzwingen; es wird nur durch fleißige und beharrliche Übung erlernt. Die Kinder sollen daher täglich lesen, und es ist der Leseübung, wenigstens für die unteren Kurse, auf dem Stundenplane eine bestimmte Stunde (Halbstunde) zuzuweisen.

Körperhaltung. Die Füße des Schülers sollen neben einander auf dem Fußbrette stehen. Die Beine dürfen nicht übereinander geschlagen werden, sonst würde der Oberkörper nicht gleichmäßig gestützt sein und das Rückgrat sich krümmen. Der Schüler sitze ganz auf der Bank, nicht etwa auf der vorderen Kante; der Oberkörper ruhe an der Lehne, der Kopf sei leicht vorwärts geneigt, die Arme liegen ungezwungen am Körper. Das Lesebuch werde rechts und links gefaßt und etwas schräg gestellt, so daß der Blick senkrecht auf dasselbe fällt.

Schüler, welche des Isolierbrettchens nicht mehr bedürfen, haben beim Lesen aufzustehen. Der Wechsel zwischen Sitzen und Stehen ist nicht bloß der Gesundheit des Schülers zukömmlich, sondern zugleich ein Ausdruck der Ehrerbietigkeit gegen den Lehrer, da der vorlesende Schüler es vornehmlich ist, mit dem der Lehrer gerade verkehrt. Daß der Schüler anständig, gerade, mit geschlossenen Knieen stehen müsse und daß eine nachlässige, einseitige Haltung nicht geduldet werden dürfe, bedarf keiner Erinnerung.

Schonung der Sehkraft. Um das Auge der Kinder zu schonen, darf zu Zeiten, in welchen die Beleuchtung der Schule ungenügend ist, z. B. bei

Beginn der Schule an trüben Wintertagen, nicht gelesen werden. Solche Stunden sind mit mündlichem Unterrichte, z. B. mündlich Rechnen, Vor- und Nacherzählen ꝛc. auszufüllen. Auch muß das Auge stets in angemessener Entfernung vom Buche sich befinden. (Vergl. Seite 8, 15 und 84.)

Die mit dem Lesen verbundenen Schreibübungen auf der Unterstufe.

Durch das Schreiben wird der Gedanke sichtbar gemacht. Er wird hiedurch nicht bloß der Vergänglichkeit entrissen, sondern auch im Bewußtsein des Schreibenden zu größerer Klarheit erhoben, und hierin liegt vornehmlich die pädagogische Bedeutung des Schreibunterrichts.

Beim Schreiben ist zu berücksichtigen: 1) die formgerechte Darstellung der Schriftzeichen — kalligraphisches Schreiben; 2) die Schreibung der Wörter mit den üblichen Schriftzeichen — orthographisches Schreiben; 3) die Schreibung des Gedankeninhaltes im Satze — Gedankenschreiben oder schriftlicher Aufsatz.

Dem kalligraphischen Schreiben oder dem Schreiben als manueller Fertigkeit wird später ein eigener Abschnitt gewidmet. Es erübrigt sonach nur die Besprechung des Schreibens nach seiner orthographischen und stilistischen Seite.

I. Weil die **Orthographie** eine wesentliche Voraussetzung für den schriftlichen Aufsatz ist, tritt sie auf der Unterstufe in den Vordergrund, so daß in der Mittelstufe mehr das stilistische Schreiben gepflegt werden kann. Hinsichtlich des Stoffes schließen sich die Schreibübungen an das Lesebuch an.

Die Unterrichtsbehandlung ist teilweise von der Natur der Sache abhängig. In vielen Wörtern stimmt das Schriftbild mit dem Lautgehalte überein. Für die Schreibung dieser Wörter ist die richtige Aussprache besonders maßgebend.

Viele Wörter werden anders geschrieben als sie lauten. Die Schreibung derselben wird vorzugsweise erlernt durch Einprägung ihres Wortbildes.

Für eine dritte Gruppe von Wörtern, für die Interpunktion sind die vorbezeichneten methodischen Maßnahmen nicht ausreichend, oder nicht anwendbar; es müssen daher orthographische und grammatische Regeln eintreten.

Hieraus ergeben sich die Übungen, welche behufs Erlernung des orthographischen Schreibens vorzunehmen sind. Es sind folgende:

1. Das lautrichtige Sprechen.
2. Das Abschreiben, Buchstabieren, Aufschreiben und Diktieren.
3. Grammatische und orthographische Belehrungen und Übungen.

Ad. 1. Hinsichtlich der Gewöhnung der Schüler an richtiges Sprechen wird auf die Seite 70 und 126 gegebenen Winke Bezug genommen.

Ad. 2. Diejenigen Wörter, für welche sich der Schüler das Wortbild noch nicht angeeignet hat, sind aus dem Lesestücke herauszuheben. Damit sich das Kind ihr Schriftbild einpräge, ist es zur genauen Betrachtung desselben, zur Auffassung seiner einzelnen Schriftzeichen anzuhalten. Das geschieht am besten

a) durch das **Buchstabieren**, d. i. durch die Bezeichnung der einzelnen Buchstaben des Wortes in der gegebenen Ordnung. Hiebei werden erst die einzelnen Silben des Wortes angegeben, dann die Buchstaben genannt, wobei ebenfalls auf die richtige Aussprache zu dringen ist. Z. B.: Das Wort Vater hat zwei Silben. Es wird geschrieben: Großes Vau, a,—te, e, er. Ein Zusammenziehen der Buchstaben zu Silben wie es früher beim Lesenlernen nach der Buchstabiermethode angewendet wurde. (Vau, a = Va; te, e, er = ter; Vater), findet nicht statt.

b) Mit dem Buchstabieren wird das **Abschreiben** (die Übertragung der Druckschrift in die Kurrentschrift) verbunden, denn auch hiedurch wird der Schüler genötigt, das Wortbild genau anzusehen und das durch das Buchstabieren zergliederte Wort wieder als eine Einheit aufzufassen. Es vollzieht sich im Buchstabieren und Abschreiben ein ähnlicher geistiger Prozeß, wie er bei der Bildung der Anschauungen statt hat. (Vergleiche Seite 85—87.) Handelt es sich um ein Achthaben auf bestimmte orthographische Eigentümlichkeiten der Wörter, so sind diese durch Unterstreichen hervorzuheben, z. B. d**ie**, s**ie**, L**ie**be, **T**iefe, — E**ck**, Spe**ck**, di**ck**, na**ck**t rc. Bei der Zusammenstellung solcher gleichartiger Formen tritt die Begriffsbildung und mit ihr das Sprachgesetz, bezw. die orthographische oder grammatische Regel in ihr Recht (Vergleiche Seite 96), 328 u. d. f.) Die Zahl der Wörter in der deutschen Sprache ist zu groß, als daß man der Ein- und Unterordnung des Gleichartigen unter eine höhere Vorstellung entbehren könnte, daher die Wörter mit gleichartigen typischen Erscheinungen nach dem Gesetze der Ähnlichkeit und des Kontrastes in Klassen zusammengestellt werden müssen. Diese schriftlichen Übungen werden zweckmäßig so vorgenommen, daß ein Schüler an der Wandtafel vorschreibt, während die übrigen auf ihren Schiefertafeln mitschreiben. Die Niederschrift tritt jedoch, um die Aufmerksamkeit der Schüler nicht zu teilen, erst nach der mündlichen Besprechung des Wortes auf ein bestimmtes Zeichen ein. Selbstverständlich muß bei dieser Übung darauf Bedacht genommen werden, daß die Schüler nicht die einzelnen Buchstaben kopieren, sondern das Wort in seiner Totalität auffassen. Besondere Aufmerksamkeit ist dem Übertragen der lateinischen Kursiv-Druckschrift in die deutsche Kurrentschrift zuzuwenden, weil die gleichen Lettern für ß und ss leicht Fehler veranlassen. Als Nachweis und zugleich zur Befestigung des Gelernten dient das Buchstabieren aus dem Kopfe, das Auswendigschreiben (Aufschreiben) und das Diktat.

Das Geschriebene wird immer auch gelesen und in Sätzen bezw. einfachen Aufsätzen angewendet.

Haben die Schüler einige Fertigkeit im selbständigen Abschreiben erlangt, was mit dem Eintritte in das dritte Schuljahr regelmäßig der Fall sein sollte, genügt es, wenn vorher nur die n e u e n und s c h w i e r i g e n Wörter buchstabiert werden.

Sobald die Schüler der speziellen Anleitung nicht mehr bedürfen, können Abschreibübungen zur stillen Beschäftigung (Selbstübung) bezw. auch zur häuslichen Bearbeitung aufgegeben werden.

c) Beim Abschreiben wendet sich das Auge der Schüler nur insolange vom vorgegebenen Schriftbilde weg, als zur Übertragung desselben auf die Schreibfläche (Tafel, Heft) erforderlich ist. Beim **Nachschreiben** (Diktat) wird

gefordert, daß die Schüler die Wörter und ihre Bilder, den Satz und die ihm zugehörigen Wortbilder sich fest eingeprägt haben. Diese Übung ist bereits im ersten Schuljahre durch das vorgängige Buchstabieren und Abschreiben vorbereitet worden. Die Schüler sollen hierin in der Unterklasse so weit gefördert werden, daß sie ein Stück, welches in vorbezeichneter Weise behandelt worden ist, nach einem satzweisen Vorsprechen fehlerlos niederschreiben können.

d) Beim Nachschreiben hat der Schüler noch eine Hilfe, indem der Lehrer die Reproduktion des Schreibinhaltes besorgt. Diese Hilfe fällt weg beim **Aufschreiben** (Memorialschreiben, Auswendigschreiben); denn bei dieser Übung wird gefordert, daß die Schüler Gedankenreihen, welche sie ihrem Gedächtnisse eingeprägt haben, erst selbständig reproduzieren und dann niederschreiben. Erhöht wird die Forderung, wenn sie hiebei auch die Interpunktion aus dem Gedächtnisse zu setzen haben. Im Aufschreiben sind zugleich die Anfänge für kleine stilistische Arbeiten gegeben.

Jede schriftliche Leistung bedarf der Prüfung bezw. der Korrektur. Diese kann hier zum Teile von den Schülern selbst vollzogen werden, indem sie die geschriebenen Wörter mit den Vorbildern im Buche vergleichen. Schließlich werden die Arbeiten vom Lehrer durchgesehen. Er unterstreicht die Fehler; die Schüler vollziehen die Korrektur, welcher eine Nachkorrektur durch den Lehrer zu folgen hat. Falsch geschriebene Wörter sind mehrmals richtig zu schreiben; auch empfiehlt es sich, dieselben im Diarium vorzumerken behufs nachdrücklicher Übung des Richtigen. Legt der Lehrer Gewicht darauf, daß die Schüler sich zusammennehmen, werden die Leistungen bald befriedigen; thut er das nicht, tritt Nachlässigkeit ein.

II. Indem auf das, was beim Sprachunterrichte der Mittel- und Oberstufe über die **Grammatik** gesagt ist, Bezug genommen wird, werden im nachfolgenden die leitenden Grundsätze für die Erteilung des grammatischen Unterrichts (nach Kehr) zusammengestellt und im Anschlusse hieran an die für die Unterstufe unentbehrlichen Lehrstoffe verzeichnet.

1. Der grammatische Unterricht in der Volksschule ist auf keiner ihrer Unterrichtsstufen Zweck, sondern überall Mittel zum Zweck, nämlich Mittel zum richtigen Verständnisse und zur würdigen Handhabung der hochdeutschen Büchersprache, insbesondere der schriftlichen.

2. Darum ist der Erfolg des grammatischen Unterrichts darin zu suchen, daß die Kinder die Regeln der Sprachlehre richtig anwenden.

3. Es ist deshalb vom grammatischen Unterrichte alles auszuschließen, was das Verständnis der Sprache und den folgerichtigen Gebrauch derselben nicht direkt fördert.

4. Überall muß die Grammatik aus der Sprache abgeleitet werden, nirgends die Sprache aus der Grammatik. Überall muß der Inhalt die Hauptsache bleiben, da der Inhalt der Vater der Form ist.

5. Die Sprachregeln sollen wo immer möglich die Schüler unter der Leitung des Lehrers selbst finden.

6. Die Schüler sollen nicht mit gelehrten Namen und Terminologien belastet werden.

7. Da es sich in der Volksschule weniger um ein grammatisches Wissen als um ein sicheres Können handelt, muß jede Grammatikstunde zugleich eine Schreibestunde sein. (Besser: Der grammatische Unterricht hat keine eigenen Lehrstunden. Was hier gelehrt werden muß, hat sich an den Schreib- und Leseunterricht anzuschließen.)

8. Die Erfolge des grammatischen Unterrichts müssen sich am ersten und besten in den Aufsätzen der Kinder kund thun. (Es ist daher nicht notwendig, daß bei Prüfungen und Visitationen eigens aus der Grammatik geprüft wird.)

Dem ist noch anzufügen:

1. Für das, was das Kind in der Sprachlehre lernt, muß dieses ein Bedürfnis haben, und das Gelernte muß bei den folgenden schriftlichen Arbeiten sofort und fortgesetzt zur Anwendung kommen.

Lesen oder schreiben z. B. die Schüler: Der Vogel sitzt auf de**n** Baum, sind Belehrungen über den Gebrauch des dritten und vierten Falles notwendig.

Der Gebrauch der Umlaute veranlaßt Belehrungen über die Ein- und Mehrzahl des Dingwortes, über die Verkleinerungssilben und die Steigerung des Eigenschaftswortes.

Damit das Kind bei seinen schriftlichen Arbeiten über die Anwendung der großen Buchstaben nicht im Zweifel bleibe, ist es über das Dingwort, das Zeit-, Eigenschafts- und Geschlechtswort, über die Schreibung der Substantivform der Zeit- und Eigenschaftswörter zu belehren.

Die Kinder setzen bei ihren ersten Aufsätzen gerne in jedem Satze das Dingwort, z. B.: Der Hund ist ein Haustier, Der Hund ist treu, Der Hund bewacht das Haus. Hiedurch sind Belehrungen über die Anwendung der Fürwörter veranlaßt.

Die Satzteile lernt das Kind durch Fragen praktisch kennen, welche bei Behandlung der Lesestücke, bei der Besprechung und Korrektur ihrer schriftlichen Arbeiten gestellt werden: z. B. Wer hat das gethan? Was ist von . . . gesagt? Wann, — wo, — wozu, — warum? 2c. Ebenso wird das Gehör des Schülers für die Biegung geschärft durch fleißige Anwendung hierauf abzielender Fragen, z. B.: Der Bauersmann lag im Schatten einer Eiche. Wer? Der Bauer**s**mann. Wo? **Im** Schatten 2c. (Sprich **im** deutlich! Joseph hatte eine**n** bunte**n** Rock. Der Sperling hat sein Nest in alte**m**, zerfallene**m** Gemäuer. De**n** Hühner**n** frißt er das Futter vor de**m** Schnabel weg.

Fehler in Anwendung der Zeitformen führen auf die Belehrung über den Unterschied derselben. Daher die Fragen und Imperative: Wie heißt das Wort in der vergangenen, der zukünftigen Zeit 2c.? Anschreiben!

Das Bedürfnis beim Schreiben, die Wörter abzutrennen, die getrennten Wörter im Lesebuche sind Anlaß zur Belehrung über Silben und Silbentrennung. — Weitere Konsequenzen der bisherigen Darlegungen:

2. Die grammatischen und orthographischen Belehrungen und Regeln schließen sich einerseits an das Lesebuch, anderseits an die schriftlichen Arbeiten der Schüler an.

3) Ein vom Lesebuch und den schriftlichen Aufsätzen abgetrennter, selbständiger (systematischer) grammatischer Unterricht ist nicht anzuraten. Damit erledigen sich auch die Fragen: a) ob Mustersatz, *) b) ob Schülerbücher oder nicht.

Übersicht des grammatischen und orthographischen Übungsstoffes für die Unterklasse.

1. Was wir reden, schreiben und lesen, besteht aus Sätzen.

2. Die Sätze sind Erzählsätze, Fragesätze, Rufsätze.

3. Nach einem Erzählsatze steht ein Punkt. Nach einem Fragesatze steht ein Fragezeichen. Nach einem Rufsatze steht ein Rufzeichen.

4. Beim Punkt fällt man mit der Stimme. Beim Fragezeichen steigt man mit der Stimme. Beim Beistrich bleibt die Stimme gleich. Beim Beistrich hält man etwas inne, beim Strichpunkt etwas länger, beim Punkt noch etwas länger.

5. Der Satz beginnt mit einem großen Buchstaben.

6. Es gibt ein- und mehrsilbige Wörter.

7. Wörter am Ende der Zeile werden in Silben abgetrennt, wenn das ganze Wort nicht mehr auf der Zeile Platz hat. Man setzt hier das Abtrennungszeichen. Mitten in der Silbe darf man nicht trennen. (Abschreibübungen mit Trennung der Wörter nach Sprechsilben.)

8. Es gibt Selbst- und Mitlaute. Die Selbstlaute sind reine, getrübte (Umlaute) und zusammengesetzte. (Doppellaute.)

9. Es gibt Dingwörter, Eigenschaftswörter, Thätigkeitswörter, Fürwörter. (Aufsuchen dieser Wörter in Lesestücken, Abschreiben.) Die Dingwörter nennen die Dinge; die Eigenschaftswörter sagen, wie die Dinge sind; die Thätigkeitswörter sagen, was die Dinge thun oder was mit ihnen geschieht. Die Fürwörter stehen an Stelle der Dingwörter. Die Dingwörter haben eines der Geschlechtswörter: der, die, das, — ein, eine, ein bei sich.

10. Die Dingwörter schreibt man mit einem großen Anfangsbuchstaben.

11. Die Dingwörter können in der Ein- oder Mehrzahl stehen.

12. Wenn man Dingwörter in die Mehrzahl setzt, wird oft das **a** zu **ä**, das **o** zu **ö**, das **u** zu **ü**.

13. Die Silben können gedehnt und geschärft (lang oder kurz) gesprochen werden. Die Buchstaben **aa**, **ee**, **oo**, **ie** und **h** bedeuten die Dehnung. Die Buchstaben **ff**, **ll**, **mm**, **nn**, **pp**, **rr**, **ſſ**, **tt**, **ck**, **tz** bedeuten die Schärfung.

14. Bevor gleiche Wörter aufgeschrieben werden, setzt man einen Doppelpunkt.

III. **Stilistische Übungen.** 1) Durch Beantwortung der Fragen: Was ist das Ding? Wie ist das Ding, oder wie kann es sein? Was thut oder leidet es? Welches sind seine Teile? Woraus ist das Ding? Wozu ist es da (wird es gebraucht)? Wo, wann, weshalb und wozu geschieht etwas? u. s. w.

---

*) Die zweite Auflage vorliegenden Buches hat mit Kehr und anderen noch den Mustersatz vertreten.

werden Urteile gebildet, welche später zu einfachen Beschreibungen oder Vergleichungen vereinigt werden. 2) Auswendig gelernte Sprüche, oft gelesene und buchstabierte kurze Lesestücke werden aufgeschrieben. 3) Der Hauptinhalt kurzer Erzählungen wird nach mündlicher und schriftlicher Vorbereitung niedergeschrieben.

Zur unmittelbaren Unterrichtspraxis.

Stufengang der Lehrfunktionen bei Behandlung der Lesestücke.

(Zum Teile nach Magnus.)

A. Psychologische Grundlage.

I. Erregung der Aufmerksamkeit:

1. Die Empfindung.
2. Hinlenkung auf das Neue.
3. Weckung appercipierender Vorstellungen (Analyse des gegenwärtigen Gedankenkreises). Ordnung dieser Vorstellungen.

II. Das Wahrnehmen:

Sinnliche Wahrnehmung.

III. Das Vorstellen:

Die Reproduktion.

IV. Das Denken:

Es entstehen neue Bildungen
1. Durch Trennung des Gegebenen.
2. Durch Verbindung des Gegebenen.
3. Durch Ausscheidung des Minderwichtigen. Abstraktion.

V. Fühlen und Wollen.

VI. Das übertragene Interesse.

B. Unterrichtsstufen.

I. Vorbereitung:

1. Äußere Zucht und Stille.
2. Thema oder Ziel.
3. Angabe des Bekannten soweit es zur Auffassung des Neuen notwendig ist. Zusammenfassung.

II. Die Vermittlung des Neuen:

Lesen.

III. Die Wiedergabe des Thatsächlichen:

Nacherzählen, Beschreiben.

IV. Die Vertiefung:

1. Die Gliederung des Lesestückes.
2. Besprechung des Einzelnen. Inhaltswiedergabe a) der einzelnen Glieder, Strophen, b) des Ganzen.
3. Grundgedanke. Verkürzte Inhaltsangabe.

V. Erweckung sittlicher, religiöser, ästhetischer Gefühle. Nutzanwendung.

VI. Die anderweitige Verwendung des Lesestückes im Dienste der Sprachbildung:

Memorieren, Vortragen, Schreibübungen. Im Anschlusse an letztere grammatische und orthographische Übungen.

Lehrproben.

Der Vogel am Fenster.

An das Fenster klopft es: pick! pick! Macht mir doch auf den Augenblick! Dick fällt der Schnee; der Wind geht kalt; habe kein Futter,

erfriere bald. Liebe Leute, o laßt mich ein! Ich will immer recht artig sein! —

Sie ließen ihn ein in seiner Not. Er suchte sich manches Krümchen Brot, blieb fröhlich manche Woche da. — Doch als die Sonne durchs Fenster sah, da saß er immer so traurig dort. Sie machten ihm auf. Husch — war er fort.

A. Sachliche Behandlung.

1. Wie ergeht es den Vögeln im Sommer? wie im Winter? Wer hat im Winter schon Vögel beobachtet? Was thun sie da? Der Sperling durchwühlt den Pferdemist auf den Straßen, um etwa ein unverdautes Körnchen zu finden. Die Haubenlerche sucht nach Brotkrümchen, welche die Kinder haben fallen lassen. Die Meise untersucht die Rinden der Bäume, um etwa ein Würmchen, einen Käfer, eine Puppe darin zu finden. Die Raben kommen auf die Miststätten und vor die Häuser. Warum kommen die Vögel zur Winterszeit in die Wohnungen der Menschen? Weil sie draußen keine Nahrung finden. Sie müssen also wohl recht Hunger leiden. Aber nicht bloß der Hunger thut den armen Vöglein weh; was noch? Die Kälte. Wie es dagegen in der warmen Stube behaglich ist! — Erzählt, was ihr nun gehört habt! Wer will?

2. Von einem solchen Vogel wollen wir lesen.

Erste Strophe. Lies, A! An das Fenster klopft es: pick! pick! Wer klopft? Wie? Wer ist das? Womit pickt er? Macht es so, wie der Vogel! Nun lies nochmals und betone die Wörter: Fenster und pick, pick! Was will der Vogel damit sagen? Sch. Macht mir doch auf den Augenblick! Was sollen die Leute thun? Sie sollen ihm aufmachen. Lies so! (auf betonen.) Wann sollen sie aufmachen? Den Augenblick, also sogleich, geschwind. Warum die Leute so geschwind aufmachen sollen? Damit der Vogel in die Stube kann. Warum will er hinein? Er sagt es selbst. Lesen! Sch. Dick fällt der Schnee, der Wind geht kalt! Habe kein Futter, erfriere bald! Das arme Vögelein! Bedauert ihr es nicht recht? Lest so, daß man es euch auch anmerkt! Gib nochmals an, warum der Vogel in die Stube will! 1) Weil dichter Schnee fällt. 2) Weil ein kalter Wind geht ꝛc. ꝛc. Und nochmals bittet der Vogel. Lies! Liebe Leute, o laßt mich ein! Der Vogel hat recht herzlich gefleht, daß die Leute ihn einlassen. Wie hat er gesprochen? In bittendem Tone: Liebe Leute, laßt mich ein! Lies so! Wie will er dankbar sein? Lies!

Was haben wir gelesen? Wie der Vogel an das Fenster gekommen ist und a) den Leuten seine Not klagt, b) um Einlaß bittet, c) verspricht artig zu sein. Wir schreiben an: 1) Klage, 2) Bitte, 3) Versprechen. Erzähle das!

Zweite Strophe. Was haben die Leute gethan? Lesen: Sie ließen ihn ein in seiner Not. Wie es ihm in der Stube ergangen ist? Woher weißt du, daß es ihm gut gegangen ist? Lesen: 1) Er suchte sich manches Krümchen Brot. 2) Er blieb fröhlich manche Woche da. Wie lange hat es gedauert? Lesen: Bis die Sonne durchs Fenster schien. Das heißt? Bis der Frühling kam. Da hatte es mit seiner Fröhlichkeit ein Ende. Warum?

Er wollte hinaus; er wollte draußen auf den Bäumen singen, ein Nestchen bauen. Woran merkten die Leute das? Lesen: Er saß immer so traurig dort. („Traurig" betonen.) Wo? Am Fenster. Was thaten die Leute? Sie ließen ihn hinaus. Und der Vogel? Dieser flog geschwind fort. Lies so, daß man dies weiß! Sch. Husch (geschwind) war er fort.

3. Reproduzierende Zusammenfassung a) des zweiten Teils: Erzählt nun, wie es dem Vogel in der Stube ergangen ist! b) des Ganzen: Erzählt das ganze Lesestück!

4. Grundgedanke: Was hat euch an den Leuten gefallen?

1) Daß sie den Vogel einließen,
2) daß sie ihm in der Stube kein Leid gethan haben,
3) daß sie ihn im Frühjahre wieder fortgelassen haben.

So machen es brave Menschen. Diese haben Mitleid mit dem Tiere. Der Brave (Gerechte) hat Mitleid mit dem Tiere (erbarmt sich des Viehes.) Lehre (Maxime): Wir sollen Mitleid mit den armen Tieren haben.

5. Anwendung: Wie könnt ihr das zeigen? Wir sollen die Vögel im Winter füttern. Thatsächliche Anweisung: Herrichtung von Futterplätzen 2c. Sammeln der Abfälle aus der Hauswirtschaft, Ausstreuen der Abfälle auf dem Schulwege 2c.

B. Sprachliche Behandlung.

1. Leseübung: Lautlesen. Lautrichtige, klangvolle Aussprache. Zusammenlesen des Zusammengehörigen. Nicht anstoßen vor schwierigeren Wörtern. Vollständige Sicherheit im technischen Lesen. Richtige Betonung der bezeichneten Tonwörter. Die Sätze: „Dick fällt der Schnee 2c." müssen im Tone der Rede die jammervolle Lage, der Satz: „Liebe Leute, o laßt mich ein!" die inständige Bitte des Vogels zum Ausdrucke bringen. Fleißige Korrektur der Lesefehler. Vorlesen durch den Lehrer im Bedürfnisfalle.

2. Sprachliche Betrachtung des Lesestückes: a) Wortdeutung: Krümchen = ganz kleine Teile des Brotes, wie solche abfallen, wenn wir Brot schneiden oder brechen; die Brosamen (im Dialekt: Bröserln).

b) Betrachtung des Satzbaues und der Interpunktion.

1. Satz: Wer klopft? Wohin? Wie lautet das Klopfen? Erzählsatz. Punkt am Schlusse. In den Worten pick, pick ist nachgeahmt, was das Vöglein gethan hat. Man setzt daher vor diese Worte einen Doppelpunkt.

2. Satz: Wer soll aufmachen? Wann? Ein Wunschsatz. Rufzeichen am Schlusse.

3. Satz: Dieser Satz enthält in zwei Zeilen die Klage des Vogels. Sie besteht aus mehreren Sätzen, welche nur durch Strichpunkte und das Komma getrennt sind. Die Klage = ein Erzählsatz. Punkt am Schlusse u. s. w.

c) Die Orthographie des Lesestückes.

Punkt nach der Überschrift. „An" mit großem Buchstaben, weil damit der Satz anfängt. Fenster = Dingwort. Daher großer Anfangsbuchstabe.

Anschreiben, F unterstreichen. In Silben: Fen=ster. — „klopft“ Zeitwort. Sprich deutlich: **klopft**. kl und pft unterstreichen! Eine Silbe, daher untrennbar; von „klopfen“. — „pick!“ Buchstabieren! p und ck unterstreichen! Macht = Zeitwort. Hier mit M. Warum? sonst mit m. Einsilbig. Von „machen“; a kurz. u. s. w.

d) Ableitung einer Sprachregel. Das Wort Fenster geht nicht mehr ganz auf die Zeile und soll nach Silben getrennt werden. Wie? So auch in anderen Wörtern mit st. Welchen? In: finster, Weste, Westen, Husten *rc.*

Regel: Der Doppelbuchstabe st wird nicht getrennt. Man schreibt ihn zur folgenden Silbe.

Ihr sollt nun mehrere Wörter mit ch schreiben. (Künstlich gewecktes Bedürfnis für eine Regel.) Wenn eine Silbe einen der Gaumenlaute g oder ch hat, wißt ihr nicht immer, ob g oder ch zu schreiben ist. (Das trifft besonders in Gegenden zu, wo g in vielen Wörtern wie ch lautet, in Franken z. B. bei den Wörtern, Tag, Lage, Wiege u. a.) Gebt nun erst die bekannten Wörter mit g (ch) an! Anschreiben! Lest nun diese Wörter! (Macht, Dach, Fach, Wicht, wachen *rc.*) Lest nun diese Wörter! (Tag, Wage, Lage *rc.*) Was habt ihr an der Aussprache dieser Wörter gemerkt?

Regel. Silben mit kurzem Stimmlaut haben **ch**. Silben mit langem Stimmlaut haben **g**.

3. Aufsatz. a) Memorieren des Stückes und wortgetreues Niederschreiben. Korrektur. Eintrag ins Aufsatzheft.

b) Inhaltsangabe in einfachen Sätzen. Ihr sollt nun das Lesestück mit eueren Worten niederschreiben. Erster Satz? In einem harten Winter kam ein Vögelein an das Fenster. Sprich: in eine**m** harte**n**! *rc. rc.* Es ergibt sich etwa folgendes Aufsätzchen. (Erst auf die Schiefertafel.)

Vogel am Fenster. In einem harten Winter kam ein Vögelein an das Fenster. Es sagte: Macht mir doch auf! Draußen ist viel Schnee; es geht ein kalter Wind; ich habe kein Futter und muß erfrieren. Die Leute ließen den Vogel in die Stube. Er blieb den ganzen Winter da und war fröhlich. Im Frühlinge aber wurde er traurig. Er wollte hinaus und sein Nestchen bauen. Die guten Leute ließen ihn hinaus. Und geschwind war er fort.

Gemeinschaftliche Korrektur. Besprechung der etwa noch vorgekommenen Fehler. Verbesserung derselben durch die Schüler. Eintrag ins Aufsatzheft. Korrektur außer der Schulzeit.

Frühlingszeit.

Frühlingszeit, schönste Zeit! | } Gehoben zu lesen.
die uns Gott, der Herr, verleiht, |
weckt | die Blümlein | aus der Erde,
Gras | und Kräuter | für die Herde,
läßt die jungen Lämmer springen,
läßt die lieben Vöglein singen.
Menschen, eures Gottes denkt, | } Gehoben zu lesen.
der euch so den Frühling schenkt. |

W. Hey.

A. Sachliche Behandlung.

1. Vorbereitung. Wie sieht es im Winter aus? wie aber im Frühlinge?

2. Thema. Wir lesen vom Frühlinge.

3. Mitteilung des Lehrstoffes, zugleich **Eröffnung des Verständnisses.**

a) Lies die erste Zeile, A! Wovon hast du gelesen? Sch. Von der Frühlingszeit. Was ist von ihr gesagt? Sie ist die schönste Zeit. Lies noch einmal und betone so! Alle! Frühlingszeit, | schönste Zeit!

b) Lies die zweite Zeile! Geschieht. Wer gibt (schickt) uns die Frühlingszeit? Unser Buch sagt statt „gibt (schickt)" verleiht. Lies nochmals! Sch. Die uns Gott der Herr verleiht. Beide Zeilen zusammen! Haltet das Rufzeichen am Ende der ersten Zeile! (Vormachen.)

c) Lies die dritte Zeile! Sch. „Weckt die Blümlein aus der Erde." Also haben die Blümlein in der Erde geschlafen. Und der Frühling? Der Frühling weckt die Blümlein. Lies so! Warum also ist der Frühling die schönste Zeit genannt?

d) Was weckt der Frühling noch? Lies fort! Gras und Kräuter für die Herde, das heißt für die Schafe, Ziegen, Rinder. Was gibt es im Frühlinge für die Herde? Sch. Gras und Kräuter. Lies so!

e) Nächste Zeile! Der Frühling macht, daß die jungen Lämmer vor Freude springen. Selbst die Lämmer freuen sich über den Frühling. Wie zeigen sie ihre Freude? Sie springen. Lies so!

Ob sich andere Tiere auch freuen? Welche? Lies! „Läßt die lieben Vöglein singen." Wie zeigen die Vögelein ihre Freude? Sch. Sie singen. Lies so!

Zusammenstellung: Was thut der Frühling? Sprecht!

1. Der Frühling weckt die Blümlein aus der Erde.
2. Der Frühling gibt Gras und Kräuter für die Herde.
3. Er läßt die jungen Lämmer springen.
4. Er läßt die lieben Vöglein singen.

4. Ethisches Moment. Selbst die Tiere freuen sich über den Frühling. Und der Mensch? Er freut sich auch. Was sollt ihr deswegen thun? Lies! „Menschen, eures Gottes denkt, der euch so den Frühling schenkt!" An wen sollen wir denken? An Gott. Lies so! Menschen, eures Gottes denkt 2c.

B. Sprachliche Behandlung.

Mündliche Sprachübungen.

1. Leseübung. a) Die Hauptsache steht in den beiden ersten Zeilen. Hebt sie hervor! b) Die nächsten 4 Zeilen sagen, warum der Frühling die schönste Zeit ist. Lest und betont wie vorhin. (Unter A.) c) Der Schluß enthält eine Mahnung. Hebt sie hervor! — Tüchtige Übung!

2. Memorieren. Wir wollen das Gedicht auswendig lernen. Lest die ersten zwei Zeilen! (Gute Betonung, Pausen!) Auswendig! — Die nächsten zwei Zeilen! Auswendig! Die ersten vier Zeilen! Auswendig! rc.

Schriftliche Sprachübungen.

1. Schreibt das Lesestück ab! Beachtet dabei die Zeichen! 2. Auswendigschreiben. (Aufschreiben.) a) Vorbereitung hiezu: Frühlingszeit. Anfangsbuchstabe? Warum ein großer Buchstabe? Aus welchen Wörtern ist Frühlingszeit zusammengesetzt? Es ist deshalb ein zusammengesetztes Hauptwort. Silben des ersten Wortes? Buchstabiert die erste (zweite) Silbe aus dem Buche! Sprich: **Früh**—ling, das **ü** deutlich, gedehnt! Wodurch ist die Dehnung angezeigt? Durch **h**. Buchstabiert die zweite Silbe! Nun buchstabiert das ganze Wort auswendig! Anschreiben! (Ein Schüler schreibt an die Wandtafel, die übrigen schreiben auf ihren Schiefertafeln mit.) Unterstreicht das **h**! u. s. w. Durchsicht. Korrektur. Weitere Übungen wie bei den ersten Proben.

3. Aufsatz. Heute dürft ihr einen Aufsatz über den Frühling machen. Was wollt ihr darüber schreiben? — Es ergibt sich: Der Frühling ist die schönste Jahreszeit. Er weckt die Blümlein aus der Erde. Er bringt Gras und Kräuter für die Herde. Im Frühlinge springen die jungen Lämmer. Es singen die lieben Vöglein. Wir sollen daher dem lieben Gott für den schönen Frühling danken. — Wie viele Sätze? Zeichen nach jedem Satze? Korrektur. Als Schönschrift in das Aufsatzheft einzuschreiben.

Knabe und Vogelnest.

1. „Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann:
O rühre mein kleines Nest nicht an!
O sieh nicht mit deinen Blicken hin;
es liegen ja meine Kinder drin.
Die werden erschrecken und ängstlich schrei'n,
wenn du schaust mit den großen Augen hinein."

2. Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern;
doch stand er behutsam still von fern.
Da kam der arme Vogel zur Ruh,
flog hin und deckte die Kleinen zu
und sah so freundlich den Knaben an:
„Hab Dank, daß du ihnen kein Leid gethan!"

A. Sachliche Behandlung.

1. Thema. Ein Knabe findet im Gesträuche seines Gartens ein Nest mit jungen Vögeln. Davon wollen wir lesen. Nummer . . . !

2. Vermittelung und Vertiefung des Lehrstoffes. 1. Strophe. a) Erste Zeile: Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann: O rühre rc. Wer bittet so inständig? Wo war wohl der Vogel? Auf einem Zweige in der Nähe. Wen bittet er? Warum bittet er so kläglich? Er hat Angst um seine Jungen; er fürchtet, daß sie der Knabe anrühre und ruft deshalb er-

schrocken: Knabe, ich bitt' dich! Lies so! Alle! Die Anrede und Bitte müssen auseinander gehalten werden; setzt daher bei „Knabe“ ordentlich ab! Das Vögelein spricht: Ich bitt' dich, so sehr ich kann. Es hat große Sorge, einen rechten Jammer. Thut es euch nicht leid? Leset so, daß man es merkt!

b) Um was bittet der Vogel? Was soll der Knabe nicht thun? Er soll das Nest nicht anrühren. Lies so! — Der Vogel will aber noch mehr; was? „O sieh'“ rc. Was soll der Knabe nicht thun? Sch. Er soll nicht ins Nest sehen. Betone so: O sieh nicht mit deinen Blicken hin! Warum? Weil seine Kinder darin liegen. Wie nennt er seine Jungen? Er nennt sie seine Kinder. Lies die vierte Zeile!

c) Das Hinsehen kann doch den Jungen nicht schaden? Lies! Ja, die werden erschrecken und änglich schrei'n. Worüber werden sie erschrecken? Über die großen Augen (denn bisher hatten sie nur kleine Augen gesehen, die Augen ihrer Mutter). Lies nochmals und hebe hervor, daß die Jungen erschrecken und ängstlich schreien! Nun lest das Ganze! — Wir können dem, was wir bis jetzt gelesen haben, eine neue Überschrift geben. Sie heißt? Sch. Die Rede des Vogels. Diese Rede besteht aus drei Stücken:

1) Der Vogel ruft den Knaben erschreckt an. (1. Zeile.)
2) Er bringt seine Bitten vor. (2. und 3. Zeile.)
3) Er sagt, warum der Knabe nicht hinsehen soll. (4.—6. Zeile.)

Nun lest nochmals und haltet die drei Stücke auseinander.

2. Strophe. Ob der Knabe die Bitte des Vögeleins erfüllt hat? Das erfahren wir im folgenden Absatze. Lest die erste Zeile! — Was thäte der Knabe gerne? Er sähe die jungen Vögelein gerne. Lies so! Ob er aber herzugegangen ist? Lies! Doch stand er behutsam still von fern. Wie verhielt er sich! Er stand ruhig, behutsam. Warum? Um die Vögelein nicht zu ängstigen. Beide Zeilen zusammen! Betone recht! Ist der Vogel dann zufrieden gewesen? Lies! Sch. Da kam der arme Vogel zur Ruh. Warum der arme Vogel? Weil er (vorhin) so große Angst hatte. Jetzt auch noch? Nein, er war jetzt ruhig und unbesorgt. Woraus ersehen wir dies? Er kam herbei und deckte die Kleinen zu. Wen? Seine Jungen. Womit? Mit seinen Flügeln. — Nun durften die kleinen Vögelein sich nicht mehr fürchten. Da mag sich der Knabe recht gefreut haben. — Ob das Vögelein dankbar gewesen ist? Lies! Es sah den Knaben so freundlich an, als wollte es sagen: Hab Dank, daß du ihnen kein Leid gethan!

Die zweite Strophe erzählt:

1) vom Verhalten des Knaben (1. und 2. Zeile);
2) vom Verhalten der Vogelmutter (3.—6. Zeile).

Lest und haltet die beiden Stücke auseinander!

3. Grundgedanke und Nutzanwendung. Der Knabe hat auf die Bitten des Vögeleins gehört und sich behutsam in der Ferne gehalten. Hat er recht gethan? Das gefällt euch von ihm. Haben es die Buben, von denen ihr früher gelesen habt, auch so gemacht? Wer weiß davon? (Ein freundliches Dörfchen rc. Schmids Erzählung.) Und wenn ihr einmal ein Vogel-

nest findet, wollt ihr es so machen wie der brave Knabe oder wie die bösen Buben? — Dann seid ihr auch brave Kinder. Dann könnt auch ihr euch im Stillen freuen. (Repet: Der Gerechte erbarmt sich des Viehes.) Quäle nie ein Tier zum Scherz ꝛc.

B. Sprachliche Durcharbeitung.

1. Mündliche Sprachübungen. a) Wiederholtes, gut betontes Lesen in lauter, deutlicher Sprache. b) Memorieren. c) Recitieren, gleichfalls mit deutlicher Aussprache und Beachtung der Betonung.

2. Schriftliche Sprachübungen. Ihr sollt das Lesestück auswendig schreiben lernen. Wir wollen es daher nochmals durchsprechen.

a) Besprechung des Lesestückes in grammatischer und orthographischer Hinsicht.

Man gibt Lesestücken und Aufsätzen eine Überschrift, damit man weiß, wovon das Lesestück, der Aufsatz handelt. Nach der Überschrift setzt man einen Punkt. Die Überschrift und der erste Satz beginnen mit einem großen Anfangsbuchstaben. Wörtliche Reden werden durch ein Anführungszeichen eingeschlossen. Nach Anreden wie: Knabe, mein Herr ꝛc. setzt man einen Beistrich.

Wenn ein Buchstabe ausgelassen wird, setzt man das Wegwerfungszeichen ('). Vor der wörtlichen Rede steht ein Doppelpunkt u. s. w.

b) Nun wollen wir die Dingwörter aufsuchen und schreiben lernen. Knabe, Vogelnest, Blicke ꝛc. Wie schreibt man Knabe? Großes **K, en, a, — be, e.** Unterstreicht Kn und b! **b** lautet hier wie **w.** ꝛc. Ebenso mit den Zeit- und Eigenschaftswörtern.

c) Einreihen der neuen Wörter unter die bekannten Regeln. bitt = Schärfung durch **tt.** sehr, rühr, mehr = Dehnung durch **h.** sieh, liegen, die, wie, sie, nie = Dehnung durch **ie** und **ieh.** Blicke, erschrecken = Schärfung durch **ck.**

d) Wiederholung (S. 334). ich, dich, nicht, Nacht, Macht, Wacht, Wucht. Nach einem kurzen Stimmlaut steht **ch.** Liegen, Wiege, Wage, Lage, Tag. Nach einem langen Stimmlaut steht **g.** (Die Ausnahmen sind später zu behandeln.)

e) Anwendung des Gelernten. 1) Diktat: Ein Knabe, Vogelnest, Vögel. Ihre Mutter ruft: „Meine Jungen liegen im Neste!" Sie bittet den Knaben: „Rühr mein kleines Nest nicht an!" Angst, ängstlich. Der Blick, blicken, decken, deckte, Flügel, fliegen ꝛc. Korrektur. Einschreiben ins Diktandoheft. Nachkorrektur. 2. Satzbilder: —: „—." Die Mutter ruft: „Sieh nicht ꝛc."). 3. Aufsatz. Schreibt heute das nieder, was wir in den letzten Stunden über den Knaben am Neste gelernt haben! Mutmaßliches Ergebnis.

Der Knabe am Nest.

Ein Knabe fand im Garten ein Vogelnest. Es waren junge Vögel darin. Ihre Mutter rief ängstlich: „O sieh nicht hin! Meine Jungen werden erschrecken!" Da ging der Knabe fort. Und der alte Vogel flog herbei und

deckte die Jungen mit seinen Flügeln zu. — Korrektur. Eintrag ins Aufsatzheft. Wiederholte Korrektur.

Winters Abschied.

1. Winter, ade! Scheiden thut weh.
   Aber dein Scheiden macht, daß mir das Herze lacht.
   Winter, ade! Scheiden thut weh.

2. Winter, ade! Scheiden thut weh.
   Gerne vergess' ich dein, kannst immer ferne sein.
   Winter, ade! Scheiden thut weh.

3. Winter, ade! Scheiden thut weh.
   Gehst du nicht bald nach haus', lacht dich der Kuckuck aus.
   Winter ade! Scheiden thut weh!

1. Vorbereitung. a) Wer von euch war schon zu Besuch bei einem Onkel, einer Tante? Da hat es euch wohl recht gefallen? Seid ihr gerne wieder fortgegangen? Der Abschied ist euch also schwer angekommen. — Dein Bruder N. mußte neulich zum Militär einrücken. Wem ist der Abschied besonders schwer gefallen? Der Mutter. Sie hat gesagt, komme bald gesund wieder! So ist es. Wenn Menschen, die sich lieb haben, auseinandergehn, dann sagen sie: auf Wiedersehn! Das ist der Abschied der Menschen. b) Wenn im Herbste die Blätter abfallen und der Winter vor der Thüre steht, da nehmen auch die Vögel Abschied. Die Schwalben, die in der Hausflur genistet haben, schauen ihr Nest nochmals an und umkreisen das Haus. Dann fliegen sie weit, weit über das große Meer. Und wir möchten ihnen zurufen: Glück auf die weite, beschwerliche Reise! Kommt nächstes Frühjahr wieder! (Lerche, Storch.) Auch die Vögel nehmen Abschied, und wir wünschen sie wieder zurück. c) Und wenn im Frühjahre die Sonne warm scheint, die Veilchen in den Hecken blühen, die Käfer aus dem Moose hervorkriechen, da nehmen wir auch vom Winter Abschied. Ob ihr auch den Winter zurückwünscht?

2. Vermittlung. Wir wollen sehen, wie ein Kind Abschied vom Winter genommen hat! Lesestück: Nummer . . . !

Erste Zeile! Wer sagt so? Ein Kind. Was sagt es? Winter, ade! Wenn wir sagen: Behüt dich Gott, Bruder! betonen wir den Gruß und die Anrede. Wir müssen also auch das Wort „Winter“ (Anrede) und das Abschiedswort „ade“ betonen. Lies so! Was das Kind noch zum Winter sagt? Zweite Zeile! Scheiden thut weh! Wohl, wenn wir vom Vater oder der Mutter, von unseren Geschwistern, von den lieben Vögelein Abschied nehmen. Ist das auch so, wenn der Winter fortgeht? Lies die zwei nächsten Zeilen! Wie müßt ihr lesen? Aber dein Scheiden macht, daß mir das Herze lacht. Das Scheiden des Winters macht, daß die Kinder sich freuen. Betonung! Und nochmals sagt das Kind, als ob es spotten wollte: Winter ade! Scheiden thut weh. Sofortiges Einlesen. Einzelnlesen, Chorlesen. Beachtung der Tonwörter.

Beim Lesen der zweiten Strophe ist hervorzuheben, daß man an die lieben Verwandten in der Ferne oft denkt und sie zurückwünscht; daß man da-

gegen des Winters gerne vergißt, und daß er ausbleiben darf, weil er so kalt und unfreundlich ist.

Beim Lesen der dritten Strophe ist darauf hinzuweisen, daß man liebe Verwandte, wenn sie lange ausbleiben zum Besuche einladet. Den Winter will das Kind forthaben. Der Winter säumt dennoch, obgleich das Kind ihm spottend zugerufen hat: Scheiden thut weh. Darum sagt das Kind: Gehst du nicht bald nach Haus', wirst du dich schämen müssen. Der Kuckuck wird dich auslachen.

3. Das Einlernen. Ihr sollt das Lied singen lernen! Da müßt ihr es zuerst auswendig können. Betrachten wir den Inhalt jeder Strophe nochmals!

a) Gedankenfolge. Es ergibt sich: Jede Strophe hat am Anfange und Schlusse den Zuruf: Winter ade, Scheiden thut weh! Im Anschlusse an die in der Besprechung festgestellten Sätze: 1) Der Abschied von Verwandten thut weh; 2) wir denken oft an sie; 3) wir wünschen sie zurück — ist das Besondere der drei Strophen in richtiger Folge leicht zu merken: 1) Der Abschied vom Winter macht Freude; 2) wir möchten den unfreundlichen Gast am liebsten ganz vergessen, er mag ferne bleiben; 3) wir wünschen ihn fort.

b) Das Einlernen selbst. Sprecht die erste Strophe! Betont: Winter, ade! Scheiden thut weh. Absetzen nach Winter und ade! Nun im Chore! Wer will die erste Strophe sagen! Ebenso das Einlernen der zweiten Strophe. Hierauf folgt die Wiedergabe der beiden ersten Strophen zusammen, womöglich ohne Beihilfe. Der richtigen Betonung, dem Zusammensprechen des Zusammengehörigen, der lauten, deutlichen Aussprache ist besonderer Fleiß zuzuwenden. Das Ganze ist so oft zu wiederholen, bis Korrekturen entbehrlich sind und die Reproduktion fließend und ohne Anstoß erfolgt.

4. Der Aufsatz. 1) Vorbereitung hiezu. a) Betrachtung des Lesestücks hinsichtlich der Orthographie und Zeichensetzung. Zugleich werden die erforderlichen Belehrungen aus der Sprachlehre gegeben. Winter = Dingwort, daher **W**. Scheiden; ich scheide, werde scheiden, muß scheiden. Ein Thätigkeitswort. Hier steht es als Dingwort. Man kann sagen: Das Scheiden; „das" ein Geschlechtswort. „daß" mit **ß**, weil man in „daß" **a** kurz spricht. Die größeren Schüler heißen es Bindewort. Vor „daß" setzt man immer einen Beistrich. Merken! „Gerne" schreibt man sonst klein. Hier steht es mit G, weil es den Satz anfängt. „Kannst" schreibt man mit **nn**, weil a kurz ist. „Kuckuck" Dingwort, mit ck in der Mitte und am Ende.

Die Schüler haben sich in Sätzen über das orthographisch und grammatisch Bedeutsame auszusprechen, also: Winter ist ein Dingwort, man schreibt es daher mit W (großem W). Es hat zwei Silben. Die zweite Silbe beginnt mit t 2c.

b) Neue Regel: vergess', Haus'. In manchen Wörtern wird ein e ausgelassen. Man macht dafür das Zeichen ' (Wegwerfungszeichen).

2) Wörtliche Niederschrift des Gedichtes. Durchsicht. Gemeinsame Korrektur.

3) Wiedergabe des Inhalts in ungebundener Rede. Wir wollen nun den Inhalt des Liedes mit unseren Worten wiedergeben. Wer

will anfangen? Es ergibt sich etwa: Wenn die Tante oder der Onkel heimreisen, nehmen sie Abschied. Wir denken oft an sie und wünschen sie wieder zurück. Das ist anders beim Winter. Wir freuen uns, wenn er geht. Gerne vergessen wir ihn. Er darf ganz ausbleiben. Manchmal bleibt er aber so lange da, bis der Kuckuck gekommen ist. Dann muß er sich schämen. — Korrektur. Besprechung und Verbesserung der Fehler bezw. Übung des Richtigen. Eintrag ins Aufsatzheft.

4) Weitere orthographische Übungen. a) Regeln. Ihr habt die Silbe ter in Winter mit t geschrieben. Welche Wörter mit ter kennt ihr schon? Sch. hinter, munter, lauter, weiter. t unterstreichen! Dagegen schreibt man mit „der": Wunder, Länder, Bänder, Wanderung. Ob man „ter" oder „der" zu schreiben hat, lernt ihr am besten beim Lesen, indem ihr da **t** und **d** wohl unterscheidet. Manchmal kann man es wissen, wenn man das Wort verkürzt, z. B.: lauter von laut, daher t 2c.

b) Diktat als Probe und zur Übung. Jesus wirkte Wunder. Der Schnee fällt im Winter 2c. 2c.

Aufgabe für den Lehrseminaristen: Behandle in ähnlicher Weise die Lieder: a) Kuckuck, Kuckuck, ruft aus dem Wald: Lasset uns singen 2c. — b) Der Lenz ist angekommen, habt ihr es nicht vernommen? — c) Alle Vögel sind schon da.

Benutzung der Abbildungen des Lesebuches zur Erklärung der Lesestücke.

Ein Beispiel. **Das gerettete Lamm.** Das Bild zeigt ein Mädchen, welches einem halbtoten Lämmchen, das ein unbarmherziger Metzger vom Wagen geworfen hat, Milch einflößt. Im Hintergrunde ist das Fuhrwerk. Die gebundenen Tiere liegen übereinander, deren Köpfe hängen über den Wagen heraus. — Zeigt das Mädchen! Was es thut? Es taucht das Brot in die Milch. Wozu? Um es dem Lämmchen zu geben. Zeigt dieses! Ihr habt gelesen: Die Tiere lagen mit zusammengebundenen Beinen auf dem Wagen. Sind dem Lämmchen die Beine noch gebunden? Wer hat sie aufgebunden? Zeigt den unbarmherzigen Fuhrmann! Gebt an, wodurch das Mädchen dem Tiere Barmherzigkeit erwiesen hat! (2 Punkte.) Hat das etwas geholfen? Ja. Erklärt hiernach die Überschrift! Das Kind hatte eine große Freude an dem geretteten Lämmchen. Wie zeigte es diese?

Materialien zur weiteren methodischen Bearbeitung.

A. Gedichte.

Das Würmchen. (Hey.) I. Ein Vater geht mit seinem Söhnlein spazieren. Sie sehen viele kleine Tiere: Schmetterlinge, Käfer, Raupen 2c. Der Vater sagt dem Knaben, wie er die Tiere behandeln soll. Lies! II. Keinem Würmchen thu ein Leid! Sieh, in seinem schlichten Kleid hat's doch Gott im Himmel gern, sieht so freundlich drauf von fern, führt es zu dem Grashalm hin, daß es ißt nach seinem Sinn, zeigt den Tropfen Tau ihm an, daß es satt sich trinken kann, gibt ihm Lust und Freudig-

keit. Liebes K i n d, thu ihm kein L e i d! III. „Würmchen", ein Tier mit langem, dünnem Körper, ohne Glieder zur Fortbewegung, meist auch ohne äußerlich erkennbare Sinneswerkzeuge. Hier ist unter „Würmchen" ein niederes Tier, ein unscheinbares Geschöpf verstanden. Es kann also damit auch ein Käfer, ein Schmetterling u. dgl. gemeint sein. „Hat's doch Gott im Himmel gern"; er vergißt keines seiner Geschäpfe, liebt eines wie das andere. „Schlichtes Kleid" = das Tier mit seinem schmucklosen Äußeren, das unscheinbare, unbeachtete Geschöpf. „Führt es . . ." Der Regenwurm hat weder Augen noch Ohren, er sieht und hört nicht; dennoch findet er seine Nahrung. Weitere Beispiele, welche darthun, wie für das Fortbestehen der niederen Geschöpfe gesorgt ist: Der Totengräber riecht das Aas stundenweit und legt seine Eier hinein, damit die auskriechenden Maden sogleich Nahrung finden. Käfer lassen sich von den Gesträuchen fallen, wenn sie Gefahr wittern, andere stellen sich tot. Es gibt unendlich viel Tierchen auf der Welt. Alle kommen fort, ohne daß wir etwas dazu thun. Gott sorgt für alle wie ein Vater für seine Kinder. IV. Grundgedanke: Keinem Tierchen thu ein Leid! Warum? 1) Wenn es auch noch so klein und unscheinbar ist, so ist es doch ein Geschöpf Gottes. 2) Gott hat jedes Tierchen lieb. (Sieht so freundlich drauf von fern.) 3) Er sorgt für jedes; denn er gibt ihm a) Nahrung (Führt es zu dem Grashalm hin); b) Trank (Zeigt den Tropfen Tau ihm an). c) Jedes Tier freut sich seines Lebens (Gibt ihm Lust . . .).

Hund und Katze. (Hey.) 1) Hund und Katze sind Feinde. Gleichwohl lernen sie sich im Hause vertragen, fressen aus einer Schüssel, liegen beisammen. Es kommt aber auch vor, daß sie streiten 2c. Einen solchen Fall enthält das Lesestück. — 2) Wer ist der Herr? — Sie brachten ihre Klage laut schreiend vor. „Drum möcht ihr" = Ermahnung; „sonst soll" = Drohung. Er sucht nach dem Stock, um seiner Drohung Nachdruck zu verschaffen. — 3) Dispositionen: a) Anklage, bestehend aus den Reden der Katze und den Gegenreden des Hundes. b) Richterspruch mit Ermahnung und Drohung. — 4) Es ist häßlich, daß Hund und Katze sich verklagen und sich gegenseitig ihre Fehler vorwerfen. Wäre dies nicht noch häßlicher bei Kindern?

Vom Bäumlein, das andere Blätter gewollt hat. (Rückert.) Anschluß an die Heimatskunde: Spaziergang in den Wald. I. Thema: Überschrift. II. Vorbereitung: Es gibt verschiedene Bäume, Laub- und Nadelbäume. Ziegen und Schafe fressen das Laub der Bäume. — III. Das unzufriedene Bäumchen. Was wollte es? a) Goldene Blätter, b) Blätter aus Glas, c) grüne Blätter. Wie wurde es in jedem Falle belehrt? Was wünschte es zuletzt? Wurde dieser Wunsch erfüllt? IV. Sittliches Moment: Was gefällt euch an dem Bäumchen nicht? Das Bäumchen ist 1) u n z u f r i e d e n. Es ist 2) u n b e s ch e i d e n, denn es verlangt g o l d e n e Blätter. Es ist 3) h o ch m ü t i g, denn es will schöner geschmückt sein als seine Kameraden. Zum Vergleiche: Lot. Des Bäumchens Wünsche wurden erfüllt, aber immer zu seinem Leidwesen. Schließlich ist es froh, daß es seine Nadeln wieder erhält. Lot verliert wegen seines Eigennutzes Hab und Gut. „Sei zufrieden mit dem, was du hast. Zufriedenheit macht froh und reich und wohl dem größten König gleich." V. Verkürzte Inhaltsangabe. — VI. Orthographisches.

1. Die Umlautung: B**ä**umlein, Bl**ä**tter, w**ü**nschen, schl**ä**ft, Kr**äu**ter; Wald—Wälder, Nacht—Nächte, Sack—Säcke, Bart—Bärte 2c.

2. Reihenbildung über Dehnung und Schärfung.
   1) **Blätter, alle, wollt, hellem, Wetter;**
   2) **Sack, steckt;**
   3) **Nacht, Pracht, spricht, lacht;**
   4) **läßt.**
   1) **niemand, wie, schlief, Stiel, wieder,**
   2) **früh, froh, wohl, mehr,**
   3 **leer.**

3. Neue Wortformen (hiebei Erklärung des Sinnes): glitzern, Euter, Geiß, Stumpf, tadeln, Kameraden.

4. Der Apostroph: Geh 'naus, sieh's selbst, rühr's nicht an. Weil's sticht.

Wandersmann und Lerche. (Hey.) Anschluß: Heimatskunde, das Feld. I. Thema: Die Überschrift. — II. Kurze Besprechung der Lerche. Hiebei ist besonders hervorzuheben, daß die Lerche singt, indem sie gegen den Himmel aufsteigt. — III. 1) Wie fragt der Wandersmann die Lerche? 2) Was antwortet sie? 3) Warum sind beide so fröhlich? 4) Wie nimmt der liebe Gott ihr Danken und Loben auf? IV. Ähnliches: Noes Dankopfer. Jakob. V. Danket dem Herrn, denn er ist freundlich. VI. Wodurch kannst du den Herrn loben und preisen? Durch Gebete und einen frommen Wandel. VII. Inhaltsangabe: Ein trüb gestimmter Wandersmann ging früh durch das Feld. Da flog eine Lerche vor ihm auf. Er fragte sie: Lerche, warum fliegst du in aller Frühe der Morgensonne entgegen? Die Lerche antwortete: Ich will dem lieben Gott meinen Dank singen für das Körnlein und für mein Leben. So haben es meine Voreltern schon gemacht. Das thust du wohl auch? — Durch diese Frage wurde der Wanderer betroffen. Er dachte: Die Lerche ist zufrieden mit einem Körnchen. Was will ich klagen? Da wurde er heiter wie die Lerche. Und der liebe Gott hatte seine Freude an beiden.

Die wandelnde Glocke. (Goethe.) Anschluß bei Behandlung des ersten Kirchengebotes. I. Von einem Kinde, das nicht in die Kirche gehen wollte. II. 1) Wie hat das Kind sich verfehlt? 2) Wie wurde es gestraft und 3) wie gebessert? III. Die Mutter hat gefackelt, d. i. ihre Drohung war nicht ernst gemeint. IV. Inhaltswiedergabe in Prosa und zwar in der Form der Erzählung: Es war einmal ein Kind. Das wollte Sonntags nicht zur Kirche gehen ꝛc. Übung der neuen Wörter: bequemen, gefackelt, gewackelt, Kapelle ꝛc.

Der Fink und das Bäuerlein. (Güll.) I. Situationszeichnung. Ein Fink kommt zur Winterszeit vor die Scheuer eines Landmannes, der eben sein Getreide drischt. Der Vogel ist vorsichtig; denn er wagt sich vorerst nicht in die Nähe, sondern wartet in der Ferne ab, wie man sich gegen ihn verhalten wird. Nachdem er sich überzeugt hat, daß man ihm kein Leid thue, läßt er sich mit dem Bauern in ein Gespräch ein.

II. Das Lesestück. 1. a) Das Tierchen redet den Landmann an: Bäuerlein, Bäuerlein. Der Fink spricht zärtlich, um sich bei ihm einzuschmeicheln. (Leseton!) „Sieh", sagt er, „du hast einen so großen Vorrat; es wird dir wohl auf einige Körnchen nicht ankommen." Und er setzt bei: „Bäuerlein,

hab dich gar zu gern." Er macht es wie ein Kind, das von der Mutter einen Apfel möchte, sich aber nicht zu bitten getraut. Dies sagt etwa: Mutter, du hast aber viele schöne Äpfel. Wie ich dich lieb habe! (Betonung!) Der Bauer beachtet das Tierchen nicht, sondern drischt fort, wie die das Dreschen bezeichnenden Wörtchen: „tick, tick, tack" andeuten. (Pause nach Bäuerlein; im Lesen dieser Wörtchen ist das Dreschen nachzuahmen.) b) Kurze Inhaltsangabe: Ein Fink kam in harter Winterszeit vor die Scheuer eines Landmannes 2c. c) Konzentrationsfrage: Wie lobt der Fink den Landmann und wie versichert er ihn seiner Liebe? — 2. a) Der Fink kommt näher. Er sagt: Ich komm zu dir mit Sack und Pack, d. h. du siehst es wohl, daß ich nichts habe, daß ich ein armes Vögelein bin." Hiedurch will er das Mitleid des Landmannes erregen. Zugleich sucht er den Landmann auf seine Bitte vorzubereiten. Der Landmann drischt fort. b) Inhalt? c) Wie sucht der Fink das Mitleid des Landmannes zu erregen und wie bereitet er seine Bitte vor? 3) Der Fink bringt verschämt seine Bitte vor. — Der Bauer hört auf zu dreschen. (Die Wörtchen „tick, tick, tack" fehlen.) Er lächelt, weil das Tierchen so schlau ist, und spricht: Nimm dich in acht! Der Landmann zeigt sich besorgt um den Vogel, der schon bis zum Eingange der Scheuer gekommen war. — 5. Er erlaubt ihm zu fressen; denn er sagt: Such und lug (schau), d. h. er durfte jene Körnlein aufpicken, die liegen geblieben oder beim Dreschen in Fugen und Ritzen gesprungen waren. Auch durfte er kommen, so oft gedroschen wurde (daß du nicht mehr hungrig bist 2c.)

III. Lehre und Grundgedanke. Was gefällt euch von diesem Landmanne? a) Er hat dem Vögelein kein Leid gethan. b) Er hat es gewarnt, damit ihm nicht unversehens ein Leid geschehe. c) Er hat ihm gestattet, von den Körnern zu fressen und d) wieder zu kommen.

IV. Kurze Inhaltsangabe. 1. a) Was will das Vögelein vor der Scheuer? b) Wie suchte es sein Vorhaben durchzusetzen? c) Hat der Bauer seinen Wunsch erfüllt? — Ein Fink kam in harter Winterszeit vor die Scheune eines Landmannes. Der Landmann drosch eben in derselben sein Getreide. Da sagte der Fink zum Landmanne: „Du bist ein reicher Mann; denn du hast viel Haber, Weizen und Korn. Ich aber bin ein armes Vögelein. Habe Mitleid mit mir!" Der Bauer sagte zu dem Tierchen: „Nimm dich in acht, wenn ich dresche." Und er erlaubte ihm, die zerstreuten Körnlein aufzulesen. Das war ein braver Mann.

V. Schriftliche Aufgaben. 1. Beschreibung. Der Fink ist ein Singvogel. Er wird 16 Centimeter lang. Sein Schnabel ist kurz und dick. Auf den Flügeln hat er eine gelbliche oder weißliche Querbinde. Das Männchen hat eine rote, das Weibchen eine rötlich graue Brust. Der Fink lockt: pink, pink! Zur Sommerszeit lebt dieses Vögelein in Gebüschen. Hier nährt es sich von Körnern und Insekten. Im Winter kommt es in die Dörfer und sucht auf Straßen und vor Scheunen seine Nahrung. Es ist sehr nützlich. Wir sollen es lieb haben. — 2. Erzählung. Es ist Winter. Ein Fink kommt vor die Scheuer. Der Bauer drischt darin. Das Vögelein bittet um ein Körnlein. Der Bauer läßt das Tierchen in die Scheuer. Da pickt es die Körnlein auf. Dann dankt es und fliegt froh davon.

Vom Mäuslein. (Güll.) I. Andeutungen zur Erklärung: „Küch' und Keller" = Orte, „Schüssel und Teller" = Geräte, in welchen Speisen aufbewahrt werden, von denen die Maus gerne nascht. „Häuslein", kleine Wohnung, enge Höhle der Maus. „heut' Nacht", die Maus geht meist nachts aus ihrer Höhle. „Geräusch" verursacht sie durch Nagen, Krabbeln und Spielen. „deckt zu alle Schüsseln"; die Maus, namentlich die ältere, geht nur dann in die Falle, wenn sie anderswo nichts zu fressen findet, wenn sie der Hunger hineintreibt. „lauert", sieht sich um und horcht, ob niemand in der Nähe sei. „im Eck"; in den Ecken der Zimmer befinden sich meistens die Ausgänge der Mäusehöhlen. „schleicht", geht leise, langsam. „duckt sich und buckt sich", indem es in die Falle geht. „setzt sich ins Eck", nämlich der Falle. „ergötzt sich", freut sich. „zugesperrt das Haus", die Falle. „zappelt", indem sie sich anstrengt, wieder aus der Falle zu kommen. „krabbelt", kriecht an den Wänden der Falle hin und her und sucht nach einem Loche. „kneift", sucht ein Loch in die Falle zu beißen. „aufgehangen", getötet wie ein Verbrecher. „das ist bitter", eine Redensart für: das ist zuwider. Einmal ist keinmal = eine falsche Rechnung. — II. Neue Überschriften. 1. Zum Ganzen: a) „wär's nur gewesen gescheider!" Das Mäuslein war nicht gescheid, nicht klug, unklug. Neue Überschrift? b) aber es hat nicht lange gedauert". Das Mäuslein hatte große Lust, vom Speck zu fressen. Es war lüstern. Neue Überschrift? c) Das Mäuslein frißt in Küche und Keller, von der Schüssel und vom Teller u. s. f. Es nascht, es nascht gerne, es ist naschhaft. Überschrift? d) Das Mäuslein hat eine schlimme Eigenschaft, die Naschhaftigkeit. Die Erzählung zeigt, wie die Naschhaftigkeit bestraft wurde. Überschrift? Die bestrafte Naschhaftigkeit (Lüsternheit). — 2. Überschriften zu den Teilen = Gedankengang: a) Klage und Bitte der Köchin. b) Warnung des Koches und Zurichtungen für den Fang. c) Gefangennahme. d) Versuche zur Befreiung. e) Die Entdeckung. — III. Aufgaben. 1. Was die Maus thut und was mit ihr geschieht. Die Maus kommt aus ihrer Höhle. Sie nagt ein Loch in den Küchenkasten. Sie frißt den Speck. Sie geht in die Falle. Sie wird gefangen und vom Kätzlein aufgefressen. — 2. Verkürzte Inhaltsangabe. Die Köchin beklagt sich beim Koch über das Mäuslein. Sie sagt: Vor dem kleinen Lecker ist nichts mehr sicher. Fang ihn doch! Der Koch warnt die Maus. Er deckt die Schüsseln zu und stellt die Falle auf. Das Mäuslein schleicht herbei, riecht, frißt und ist gefangen. Es zittert vor Schrecken und sucht zu entkommen. Es ist umsonst. Die Köchin kommt und bestraft die Maus für ihre Naschhaftigkeit.

B. Lesestücke in ungebundener Rede.

a) Erzählungen aus dem Menschenleben.

Der Knabe vor dem Apfelkorbe. (Ägid. Jais.) 1. Im Herbste wird das Obst von den Bäumen genommen. Es wird teils sogleich verwendet. (Einkochen, Dörren 2c.) oder aufbewahrt. Am längsten lassen sich die Äpfel aufheben. Man bringt daher die abgenommenen Äpfel gerne in die Stube und sucht die wohlerhaltenen davon aus. 2. Wir lesen heute von Äpfeln. Erst schauen wir das Bild an! Erklärung des Inhaltes durch das Bild des Lesebuches: Was siehst du da? In welcher Ordnung wollen wir das Bild

besprechen? Wir sprechen a) von den Äpfeln; b) von dem Knaben; c) von dem Manne. Ausführung: Die Äpfel sind in einem Korbe. Dieser befindet sich auf einem Stuhle am Antritte vor dem Fenster. Vor dem Äpfelkorbe steht ein Knabe. Er ist artig; denn er hat sein Hütchen abgenommen. Dieses hält er in der linken Hand. Mit der rechten zeigt er auf die Äpfel. Auch sein Gesicht ist den Äpfeln zugewendet. Er denkt sich: Wenn ich doch einen davon hätte! Hinter dem Ofen sitzt ein Greis. Er beugt sich vor, um den Knaben zu sehen. Über dem Fenster ist das Auge Gottes dargestellt. 3. Lehre. 4. Vergleiche das Lesestück mit folgendem Gedichte:

Die weiße Lilie.

Klein Jettchen steht am Gartenzaun,
des Nachbars Tulpen zu beschaun.
Wie flammen sie so wunderhold
in Weiß, Purpurrot und Gold!
Nur eine, seufzt sie, möcht' ich pflücken;
es kann kein Mensch mich hier erblicken!
Gesagt, gethan! Voll Heißbegier
schlüpft Jettchen durch die Gartenthür'.
Da steht sie still. — Was mag dort sein?
Sieh eine Lilie, weiß und rein,
steht vor ihr wie ein Morgenstern.
Da denkt ihr Herz an Gott, den Herrn.
Sie senkt das Köpfchen, sie erschrickt,
als hätte Gott sie angeblickt.
Nein, sagt sie, ihr Tulpen schön,
ich laß' euch alle, alle stehn.
Wie könnte mich ein Schmuck erfreun,
müßt' ich das Auge Gottes scheun.

Vergleichungspunkte: a) Ähnlichkeiten: Beide sehen etwas, das sie zu besitzen wünschen, — machen einen Versuch, das Gewünschte sich anzueignen, — schrecken vor der bösen That zurück, — werden belohnt, weil sie der Versuchung widerstehen und zwar das Mädchen durch das gute Gewissen, der Knabe durch dieses und ein Geschenk. Beide Erzählungen lehren uns: a) Man darf den bösen Gedanken (Wünschen) nicht nachgeben; b) man darf nicht nehmen, was anderen gehört. 7. Gebot.

Kürbis und Eichel. (Ch. Schmid.) 1. Was zeigt uns das Bild? Ein Landmann (erkenntlich an der Kleidung) ruht aus unter einem Eichbaume. Er hält eine Eichel in der Hand. Vor dem Baume ist ein Garten. An dem Zaune desselben rankt eine Kürbispflanze in die Höhe. Diese trägt vier große Kürbisse. — Die Eichel ist eine kleine Frucht, eine länglich-eiförmige Nuß, die in einem Schüsselchen sitzt. Im Herbste fallen die Eicheln aus. Der Kürbis hat Früchte bis zur Größe eines Manneskopfes. Übrigens hat die Kürbispflanze viele Ähnlichkeit mit der Gurke. 2. a) Erzähle, wie der Bauer sich weiser dünkte als Gott! b) Erzähle, wie er eines besseren belehrt wurde! — 3. Grundgedanke: „Mit Weisheit und mit Wohlbedacht hat Gott die ganze Welt gemacht.“

Der alte Großvater und der Enkel. (Grimm.) 1. Warum die Überschrift mit Recht der alte Großvater heißt? (Zähle die Gebrechen des alten Mannes auf! 4 Punkte.) 2. Beurteile die Handlungsweise des Sohnes und der Schwiegertochter! Sie ist sündhaft, denn: a) sie kränken den alten Mann durch ihre Reden; b) dieser muß sich hinter den Ofen setzen, wo sonst nur Hund und Katze ihren Platz haben; c) sein Essen wird ihm in einem irdenen Schüsselchen gereicht wie einem Knechte; d) er erhält so wenig, daß er sich nicht einmal satt essen kann. e) Nicht genug, die Hartherzigkeit wird zur Roheit: die junge Frau schilt den alten Mann und gibt ihm das Essen in einem Geschirr, woraus man den Hund füttert. Wie sehr muß der Greis durch diese Behandlung gekränkt werden, wenn er sich der Sorgen und Mühen erinnert, die er um seines Sohnes willen ertragen hat? Das Schreinergeschäft und das Anwesen, auf dem sich die jungen Leute befinden, sind doch wohl das Erbe des Großvaters. 3. Wie sich der alte Mann bei solcher Behandlung verhielt? Er zeigt sich als stillen Dulder: Betrübt und nassen Auges sieht er auf den Tisch. Sein Blick ist eine stille Klage. Er schilt nicht entgegen, sondern läßt all' die Unbilden ruhig über sich ergehen. — 4. Wie das Kind die Eltern belehrt? Ich will euch einmal füttern, wie man die Schweine füttert. — 5. Wie sich die Eltern bekehren? Die Rede des Kindes erweicht die harten Herzen und der alte Vater wird gehalten, wie es sich ziemt. „Was die Jungen gegen die Alten sündigen, wird ihnen heimbezahlt, wenn sie selbst alt geworden sind, meist von den eigenen Kindern."

Der treue Hund. (Barthel.) I. 1) Wie der Kaufmann sein Geld verlor? 2) Wie er wieder zu seinem Gelde gekommen ist?

II. Wodurch bezeigte der Hund seine Wachsamkeit und Treue? 1) Er lief beständig neben dem Pferde her und gab acht, damit seinem Herrn nichts verloren gehe. 2) Er winselte und bellte, um seinen Herrn auf den Verlust aufmerksam zu machen. 3) Er setzte dies fort, obgleich er mit der Peitsche geschlagen worden war, und biß sogar das Pferd in das Bein. 4. Er that, obgleich tödlich verwundet, dennoch seine Pflicht. 5. Er war seinem Herrn, der ihm den tödlichen Schuß gegeben hatte, nicht böse. (Er wedelte mit dem Schweife und leckte seinem Herrn die Hand.)

III. Lehre. In der Übereilung thut man nicht das Rechte.

Die sieben Stäbe. (Ch. Schmid.) „Ein Vater hatte sieben Söhne rc. I. 1) Welche Folgen hatte die Uneinigkeit der Söhne? 2) Wie belehrt der Vater die uneinigen Söhne? 3) Was lernt ihr daraus? II. Schriftliches Nacherzählen nach orthographischer Vorbereitung. III. Grammatisches: Der Anführungssatz. Satzbilder: a) —: „—"., b) „—", —, „—". c) „—", —.

Die Singvögel. (Ch. Schmid.) „Ein freundliches Dörflein rc." I. 1) Wie war das Dörflein vor der Auswanderung der Vögel, 2) nach derselben? (Weise die schlimmen Folgen der Unthat nach! 4 Punkte.) 3. Lehre: Im Spruche. II. Aufsatz: 1) Verkürzte Inhaltsangabe. 2) Zur Erweiterung des im Lesestücke gegebenen Stoffes: a) Die Singvögel tragen zur Verbreitung der Pflanzen bei. Manche öde Felseninsel ist durch Vögel mit Pflanzen bevölkert worden. b) Spechte, Meisen, Kuckucke reinigen Obst- und Waldbäume

von höchst verderblichen Insekten. c) Manche Singvögel werden grausamerweise gegessen. (Lerchen, Ammern.) Verwerflichkeit des Vogelfangs zu solchem Zwecke.

Der alte Mantel. A. 1) Wie der Wegweiser einen alten Mantel entlehnt. 2. Wie der Mantel Ursache ist, daß der Sohn seinen Vater wiederfindet. 3. Wie Vater und Sohn sich über das Wiedersehen freuen. 4. Lehre. B. Neue Wörter: Soldaten, Wegweiser, Offiziere, Uniform, Ordenskreuz, Rudolf. Ergänzung der Reihen: 1) mit ie: Krieg, Schmiede, kriecht, vertrieben, Offizier, geliehen. 2) mit h: leihen, flehentlich angesehen, Erzählung 2c. 3) mit k nach einem Mitlaute: Tagwerker u. s. w.

Das gestohlene Pferd. (Ch. Schmid.) I. 1) Wie der Bauersmann sein Pferd wiederfindet. 2) Wie der Dieb überführt und gestraft wird. II. Unredlichkeit hat kurze Beine. III. Umsetzung der direkten (wörtlich angeführten) Rede in die indirekte (erzählend angeführte).

Die Kornähren. (Ch. Schmid.) Anknüpfung: Das Feld. Was wächst da? Getreide. Wie der obere Teil der Getreidepflanze heißt? Was ist in der Ähre? Wann sind die Ähren dick und schwer, wann dünn und leicht? Zusammenfassung. I. Thema: Überschrift. II. Erzähle: 1) vom Gang ins Feld; 2) vom Irrtume des Knaben; 3) wie der Sohn vom Vater belehrt wurde! III. Ähnliches aus dem Menschenleben. Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz. Trägt einer gar so hoch den Kopf, dann ist er wohl ein eitler Tropf. IV. 1) Ähre, Ehre; Tobias; sieh, Vater; taub, der Taube, die Taube, die Daube; leer, ausleeren, lehren, die Lehre; pflücken, ein paar, das Paar 2c. 2. Mit seinem kleinen Sohne. Sie gingen auf **das** Feld. Wie kommt es doch, **daß** 2c. 3. hoch, die Höhe; reif, die Reife; tief, die Tiefe.

b) Fabeln.

Igel und Maulwurf. (Meißner.) 1. Ihr habt schon gehört, daß viele Vögel vor Eintritt des Winters in warme Länder ziehen. Wo aber die Schmetterlinge, die Käfer, die Frösche 2c. während des Winters sind? Manche Tiere verkriechen sich, wenn es kalt wird, in die Erde, in Höhlen, unter Steinhaufen. So auch der Igel. — 2. Wir lesen von einem Igel, der in der Höhle eines Maulwurfes Unterkunft gesucht hat.

3. Erläuterungen: 'Er „spürte", daß der Winter nahe sei: a) Er fühlte die Kälte, b) hatte Mangel an Nahrung. „einräumen", wörtlich: Raum (Platz) machen, überlassen, geben. „grausam sein"' sehr wehe thun. „war es zufrieden", war damit zufrieden. „spreitete sich aus", breitete, dehnte sich sehr aus, nahm sehr viel Platz ein. „Wirt", der Maulwurf, weil er den Igel beherbergte, wie ein Wirt seine Gäste. Übereilung", eilen, etwas schnell thun; „übereilen", etwas zu schnell thun, hier: ohne Überlegung handeln. Der Maulwurf hatte die Erlaubnis gegeben, ohne die Folgen hievon zu bedenken. — Gliederung: 1. Der bittende Igel. 2. Der undankbare Igel.

4. Sittliches Moment. Der Igel verlangt nur ein Plätzchen, und der Maulwurf nimmt ihn unbedenklich auf. Der Igel hätte mit dem Plätzchen zufrieden sein sollen. Statt dessen nimmt er einen großen Teil der Wohnung

ein und belästigt seinen Wirt. Ja, er verlacht ihn und gibt ihm zu verstehen, daß er sich um eine andere Wohnung umsehen solle. — Das ist der gröbste Undank.

5. Aufgaben. Stilistisches. 1. Wiedergabe des Lesestückes. 2. Kurze Beschreibung beider Tiere. 3. Vergleichung derselben. a) Ähnlichkeiten: Säugetiere. Beide haben gleiche Körperteile. Verlängertes Oberkiefer (Rüssel), Bartborsten, kurzen Schwanz. Graben. Auf Wiesen, Feldern, in Wäldern. Fressen Insekten, Schnecken, Würmer. b) Verschiedenheiten: Stachel; sammetfeines Pelzchen. Oberirdisch; unterirdisch. Grabbeine; nicht. Läuft gut; schlecht. Frißt Mäuse, Frösche; nur Würmer, Engerlinge, Käfer, Schnecken. Schaden: Schadet der Brut von Singvögeln, die auf die Erde nisten; wirft Erdhaufen auf.

Nachbildung der Fabel, zugleich Anwendung derselben auf das Menschenleben. (Für die Oberklasse.) Ein Bettler kam zitternd vor Frost an die Wohnung eines Landmannes und bat dringend um Einlaß, damit er sich erwärmen könne. Kaum war er in der Stube, so machte er sich's bequem. Er setzte sich in den Lehnsessel und rauchte aus des Vaters Pfeife. Als das Essen aufgetragen wurde, war er der erste am Tische, ganz so, als ob er ein Recht darauf hätte. Das war dem Hausvater denn doch zu viel, und er sagte zu dem Bettler: „Vor wenigen Stunden habe ich dich aus Barmherzigkeit in mein Haus aufgenommen, und jetzt thust du, als ob du Herr im Hause wärest! Es ist mir lieb, wenn du dich sofort entfernst." „Nicht doch", antwortete der Bettler, „mir gefällt es hier sehr wohl; wem meine Gegenwart lästig wird, der mag immerhin weitergehen."

Frosch und Maus. (Nach Äsops Fabeln.) „Eine Maus wäre gerne über ein Wasser gekommen 2c." Anschluß an die Heimatkunde. I. Thema: Überschrift. II. Vorbereitung. Der Frosch lebt im Wasser. Er sitzt häufig am Ufer und sonnt sich. Er kann sehr gut schwimmen und tauchen. Die Maus kann schwimmen, aber nicht unter dem Wasser leben. Frosch und Maus haben ihre Feinde. Die Weihe stellt beiden nach. (Vorzeigen, wenigstens im Bilde.) III. Was die Maus wollte? Wen sie um Rat und Hilfe ansprach? Was ihr der Frosch geraten hat? Hat er ihr auch geholfen? Wie er für seine böse Absicht bestraft worden ist. IV. Grundgedanke (neue Überschrift): Der Frosch wollte die Maus verderben; dadurch hat er sich selbst den Untergang bereitet. „Wer andern Gruben gräbt, fällt selbst hinein."

Materialien zur Befestigung der Rechtschreibung.

Lesestück Nr. 1.*) **Schulfreude.** (Güll.) I. 1) Die Wörter: Stuhl, Schule, Nagel, Kappe, Mappe, Tafel 2c. nennen Dinge. Es sind Dingwörter. Dingwörter schreibt man mit einem großen Anfangsbuchstaben. — 2) Die Wörter: Schlägt, Von (dem Nagel), Nicht (vergess' ich) sind keine Dingwörter. Sie haben auch einen großen Anfangsbuchstaben, weil sie am Anfange (oder nach einem Punkte) stehen.

---

*) Diese Übungen beziehen sich auf das im Zentralschulbücher-Verlage in München erschienene Unterklassen-Lesebuch von mehreren öffentlichen Lehrern.

II. Wortgruppen zur Einprägung: 1. Lediglich nach Diktat zu schreiben: a) es, was, das, auf, von, dem, zum, der, da, ein ꝛc. b) ich, acht, Buch, zurecht, zwei. — 2. acht, ich, Stuhl, morgens, ein, Augen. a, i, u, o, ei, au sind Stimmlaute; ch, t, st, l ꝛc. sind Mitlaute. 3) Vorübung für die Dehnung und Schärfung. Aufsuchen der Silben) a) mit kurzem b) mit langem Stimmlaute: acht, spring, ich, recht, Kappe, Mappe ꝛc.; Stuhl, brauch, schlägt, Tafel, Lineal ꝛc. — 4. Regel: Die Silben werden entweder gedehnt oder geschärft gesprochen. (Dasselbe an anderen Lesestücken. — 5. Schul', spring', brauch', vergess'. Manchmal wird in Wörtern ein e weggelassen. Dafür setzt man das Wegwerfungszeichen (Apostroph).

Lesestück Nr. 2. **Die Schule.** Die Kinder gehen in die Schule. Der Lehrer unterrichtet die Kinder. Die Kinder sprechen, schreiben, lesen, rechnen, singen und beten. — 1. Die Lesestücke bestehen aus Sätzen. Nach jedem Satze steht ein Punkt. Das Wort nach einem Punkte schreibt man mit einem großen Anfangsbuchstaben. 2. Die Wörter: gehen, unterrichten, sprechen, schreiben ꝛc. geben an, was die Dinge thun. Es sind (Thun- oder) Thätigkeitswörter. Thätigkeitswörter schreibt man klein (mit kleinem Anfangsbuchstaben). 3. Folgen mehrere Thätigkeitswörter nacheinander, so trennt man sie durch Beistriche. Vor dem Wörtchen „und“ setzt man keinen Beistrich. — 4. a) Die Wörter: mehr, Jahr, Lehrer, haben ein h nach dem Stimmlaut-Buchstaben. Dieses h bezeichnet die Dehnung. (Buchstabieren, Abschreiben, h unterstreichen, Diktat.) — b) In den Wörtern: nun, schon, Schule, Leute ꝛc. ist die Dehnung nicht bezeichnet.

Lesestück Nr. 3. **Man soll schon frühzeitig lernen.** (Hey.) 1. Die Wörter: Komm, Herrn, Wasser, Mann, schnell, Kappe, Mappe, Nummer haben einen doppelten Mitlautbuchstaben. Derselbe bezeichnet die Schärfung des vorausgehenden Stimmlautes. — 2. Hündchen, ordentlich, weilchen. Die Silbe chen schreibt man immer mit ch. Übung an den vorausgegangenen Wörtern. 3. Man schreibt: Das Beste (Nr. 1), am besten (Nr. 3), ein weilchen (Nr. 3).

Nr. 4. **So sollten alle sein.** (Staub.) 1. Der Knabe, der Schulweg, die Tafel, die Schule, das Frühstück, das Mütterlein. Den Dingwörtern kann man eines der Wörtchen: der, die, das (ein, eine, ein) vorsetzen. Diese Wörter heißen Geschlechtswörter. 2. auf, drauf, sauber, fein, Laute, kleidet, Freude, mäuschenstill. a) au, ei, äu sind Doppellaute. b) Nach einem Doppellaute schreibt man in derselben Silbe nur einen Mitlautbuchstaben. 3. Besonders zu beachten: Kaffeetisch, mäuschenstill.

Nr. 6. **Die Schulkinder.** Beim Abschreiben stellt sich das Bedürfnis nach Trennung der Wörter heraus. — Man trennt: Kin-der, Schu-le, Blu-men, Men-schen, Bö-ses ꝛc. — 1. Die Wörter bestehen aus Silben. Ein Wort hat so viele Silben als Stimmlaute. Die Silben kann man durch das Trennungszeichen von einander trennen. Mitten in einer Silbe darf man nicht abtrennen. — 2. In der Silbe „Kin“ ist K Anlaut, n Auslaut; in der Silbe „der“ ist d Anlaut, r Auslaut. Bl in Blu-me ist ein mehrfacher Anlaut ꝛc. In „Art“, „dicht“, „nicht“ steht ein mehrfacher Auslaut. — 2. Wörter mit mehrfachen Auslauten werden geschärft gesprochen.

Nr. 7. **Die Versuchung.** (Reinick.) 1. a) Bücher, Buch; Blätter, Blatt; Äpfel, Apfel; Vögel, Vogel. — Die Dingwörter können in der Ein- oder Mehrzahl stehen. Um zu wissen, ob man ü oder i, ä oder e, ö oder e schreiben muß, setzt man die Wörter aus der Mehrzahl in die Einzahl. (Viele Dingwörter erhalten in der Mehrzahl den Umlaut.) b) Kämmerlein, Kammer; Vögelein, Vogel, Knäblein, Blättlein — Bäumchen. Den Umlaut erhalten auch viele Wörter mit der Silbe „lein" und „chen". — Anwendung. Diktat: Blümchen, Sträußchen, Gärtchen (Nr. 6), Täfelchen, Mütterchen (Nr. 4) 2c. 2c.

Nr. 8. **Zwei Gespräche.** I. Der heitere Frühlingsmorgen. Das kleine Brückchen. Der größere Fußweg. Ein böser, kalter Wintertag. Ein blasser Mensch. Ein rüstiger, stattlicher Mann. Ein schöner, rüstiger und stattlicher Mann. 1. Die Wörter: heiter, klein 2c. geben an, wie die Dinge sind. Es sind Eigenschaftswörter. 2. Eigenschaftswörter schreibt man klein (mit kleinem Anfangsbuchstaben). 3. Folgen mehrere Eigenschaftswörter nach einander, trennt man sie durch Beistriche. Vor „und" setzt man keinen Beistrich. (Ausnahmen später.) — II. 1. Wiese, wie, spielen, lieben, die, sie, wieder. Die Dehnung des i wird durch e bezeichnet. In den Wörtern: wir, mir, gingen wird die Dehnung nicht bezeichnet.

Nr. 12. **Der Faule.** (Reinick.) 1. gehen, lernen, lehren. (Viele weitere Beispiele!) Alle Thätigkeitswörter können die Nachsilbe en haben. (Grundform.) — Heute ist schönes Wetter. Er will bei schönem Wetter nicht zur Schule gehn. Andre Hunde in deinem Alter 2c. (Schärfung des Gehörs für die Biegung!) — 3. Daß so schönes Wetter ist? wie bring' ich sie herum? Was, du knurrst? Wer kommt? Was verdienst denn du? — Das sind Fragesätze. Nach einem Fragesatz steht ein Fragezeichen. Beim Fragezeichen steigt man mit der Stimme. — 4. Spitz, komm her! Pfötchen geben! Willst du nicht! Das sind Rufsätze. Nach einem Rufsatze steht ein Rufzeichen. Rufsätze liest man laut, mit gehobener Stimme. 5. vergißt, aufgepaßt, Ecke, Pfötchen, apportieren.

Nr. 15. **Die unartigen Schüler.** 1. Pfütze, beschmutzen; Strick, Unglück. — Die Schärfung des Stimmlautes wird bezeichnet durch tz und ck (statt zz und kk.) Weitere Übung am Lesestücke: Das Mäuslein von Güll. 2. Hans, Rudolf, warfen, Erdklöße, Gans, Unart 2c. Von zwei Nachlauten in einer Silbe darf keiner doppelt geschrieben werden. (Man schreibt also: lk, rk, nk. lz, rz und nz.

Nr. 20. **Der ehrliche Knabe.** (In lateinischen Lettern gedruckt.) Strasse, dasselbe, Messer, beiseits, aus, etwas, weisses Heft, dass. — Erst in deutscher Kurrentschrift an der Wandtafel zu übersetzen, damit die fehlerhafte Schreibung des ß und ss vermieden werde.

Der Leseunterricht auf der Mittel- und Oberstufe.

1. Leseübung.

Anschließend an das auf der Unterstufe bereits Erreichte hat das Lesen der Mittelstufe 1) der lauten, lautreinen und lautrichtigen Aussprache fortgesetzte und sorgfältige Pflege zuzuwenden. Nicht der Aneignung

einer dem ortsüblichen Dialekte schroff gegenüber stehenden Aussprache gilt es hier, nicht dem fruchtlosen Ankämpfen gegen die mundartliche Färbung der Vokale, sondern der Entfernung offenbarer Nachlässigkeiten. Der breiten, häßlichen Aussprache der Vokale, dem Vermengen lautverwandter Silben, dem sogenannten Verschlucken der Silben ist entgegen zu wirken und eine angenehme, den Stempel einer sorgfältigen Schulung an sich tragenden Aussprache zu erzielen.

2) Nebstdem ist das sichere, fließende Lesen fortgesetzt zu üben; denn die buchstäbliche Richtigkeit, ja selbst die Schönheit der Aussprache kommt nicht zur rechten Geltung, wenn der Schüler vor Leseschwierigkeiten stockt, wenn er ungehörige Pausen macht, Silben naturwidrig auseinanderzieht u. s. w. Weil derlei Ungehörigkeiten leicht zur Gewohnheit werden, lasse man, insolange die Schüler beim Lesen einzelner Wörter noch zögern, ein gemäßigtes Tempo einhalten; man dringe ferner auf die genaue Beachtung der Pausezeichen und lasse schwierige Sätze, bezw. Lesestücke so lange lesen, bis die erforderliche Geläufigkeit erzielt ist.

Die Steigerung der technischen Lesefertigkeit schließt die Erstrebung eines sachgemäßen Lesevortrages ein.

Die Frage, wie der Lesevortrag in der Volksschule sein soll, kann im allgemeinen kurz dahin beantwortet werden: Er soll dem guten mündlichen Vortrage möglichst nahe kommen.

Bei der anregenden mündlichen Rede Gebildeter werden nicht alle Teile gleichmäßig betont, sondern das eine mehr, das andere minder; die Stimme steigt und fällt; der Fluß der Rede geht bald langsamer, bald schneller; all das, um den Zuhörer auf das Wichtige aufmerksam zu machen, um die ausgesprochenen Gedanken zu gruppieren, um das Ende eines Satzes, einer Satzreihe anzuzeigen u. s. w.

Weil der Vorlesende die Aufgabe hat, die Gedanken des Autors Zuhörern zu vermitteln, so müssen dieselben beim Vorlesen auch dergestalt zum Ausdrucke gebracht werden, daß dem Zuhörer die richtige Auffassung ermöglicht ist. Die Mittel, welche hiebei zur Anwendung kommen, sind in der Modulation der Stimmen gegeben: in der verschiedenen Stärke, Höhe und Bewegung ihrer Töne.

Von besonderer Bedeutung in der Rede, also auch beim Lesen, ist die Anwendung verschiedener Stärkegrade, die Accentuierung oder **dynamische Betonung**; denn durch den stärkeren Ton wird das Wichtige hervorgehoben und der Zuhörer auf die richtige Deutung der Rede verwiesen. Der Sinn der Rede erleidet erhebliche Modifikationen durch Änderung der Betonung. Wie verschieden ist doch der Sinn in den Sätzen: Arbeit ist des Bürgers Zierde — Arbeit ist des Bürgers Zierde — Arbeit ist des Bürgers Zierde! Der Vorlesende muß daher die einzelnen Satzteile nach Maßgabe ihres Wertes und ihrer logischen Bedeutung durch stärkeren Druck der Stimme auszeichnen. Das setzt jedoch voraus, daß derselbe das Lesestück selbst völlig erfaßt und für die Sache, die er im Vorlesen als die seine vertritt, sich recht erwärmt hat. Bei genauer Würdigung dieser Aufstellungen wird auch klar, daß das Anhalten zur rechten Betonung ein wesentliches Mittel zur Förderung des Verständnisses ist, mindestens ebenso wichtig als die wörtliche Erklärung, und daß daher die

Übung des richtig betonten Lesens mit der Einführung des Kindes in den Inhalt der Lesestücke Hand in Hand gehen müsse.

Die ersten Sätze in der Schöpfungsgeschichte sind folgendermaßen zu betonen: Im Anfange schuf Gott **Himmel** und **Erde**. Die Erde war aber noch **wüst** und **leer**. Alles war noch **finster**. Da sprach Gott: Es werde **Licht**! Und es **ward** Licht. Der erste Satz sagt: Gott hat die ganze Welt erschaffen, die Sinnenwelt wie das unsichtbare Reich der Geister; die Wörter „Himmel“ und „Erde“ bezeichnen also den Inbegriff des Weltalls, sind daher zu betonen. Finsternis und Licht werden als Gegensätze betont. Im Satze: „Und es ward Licht“ ist „ward“ der wichtigere Begriff, weil das Wort Licht bereits hervorgehoben wurde, weil er das Geschehene, die Umsetzung des göttlichen Willens in eine Schöpfung bezeichnet. Noch ein Beispiel: Wie groß ist des Allmächt'gen Güte! Ist der ein Mensch, den sie nicht rührt? Der mit verhärtetem Gemüte den Dank erstickt, der ihm gebührt? Nein, seine Liebe zu ermessen, sei ewig meine größte Pflicht. Der Herr hat mein noch nie vergessen, vergiß, mein Herz, auch seiner nicht! — Es ließe sich auch „groß“ oder „Allmächt'gen“ betonen; aber „Güte“ bezeichnet das ganze Thema; „erstickt“ d. i. gewaltsam, mit Bewußtsein zurückgedrängt. Liebe ist kein neuer Begriff mehr, aber „ermessen“, d. h. überdenken. Nicht „größte“ ist zu betonen, denn es soll nicht abgewogen werden. „mein“, d. h. des Dichters als Repräsentanten der ganzen Menschheit; „nie“ oder „vergessen“ zu betonen, hieße die göttlichen Eigenschaften ignorieren. (Curtmann.)

Die Sprachlehre stellt für die Betonung eine erkleckliche Anzahl von Regeln auf. Wir heben einzelne derselben hervor: 1. Jedes Wort hat nur eine hochtonige Silbe, jeder einfache Satz nur ein hochtoniges Wort. Es ist daher fehlerhaft, wenn man, um der Unsicherheit in der Betonung zu begegnen, in einem Satze möglichst viele Wörter betont. Die Stammsilbe erhält den Hauptton; Vor- und Nachsilben, Ableitungs- und Flexionssilben erhalten den untergeordneten Ton. Ausgenommen sind die Vorsilben: **ur, erz, un, miß, ant**, welche, da sie ursprünglich Bestimmungswörter waren, den Hauptton des Bestimmungswortes beibehalten haben. Jedoch nehmen die Vorsilben erz, un, miß auch den Nebenton an: Erzschelm, unendlich, mißraten. Die Nachsilbe „ieren“ wird stark betont. — 2. In zusammengesetzten Wörtern hat das Bestimmungswort den Hauptton, weil es die Art aus einer Gattung hervorhebt und dem Begriffe stillschweigend Nebenarten entgegensetzt. In untrennbar zusammengesetzten Zeitwörtern fällt der Ton auf das Grundwort, weil hier die Bestimmungswörter zu Vorsilben herabgesunken sind: vollbringen, durchdringen, überschätzen, unterhandeln, übereilen, umgürten, hintergehen, wiederholen &c.; aber auch: wetterleuchten, hohnlachen &c. In trennbar zusammengesetzten Verben erhält dagegen die Partikel den Ton, z. B. zum Feinde übergehen, auf dem Kahn überfahren, das Blatt umwenden, das Geschirr unterhalten, die Pfeife vollstopfen &c. — 3. Das Prädikat wird gewöhnlich stärker betont als das Subjekt (der Hund bellt); das Objekt geht in der Betonung den Gliedern des einfachen Satzes vor (das Werk lobt den Meister); das Sachobjekt wird vor dem Personenobjekt betont (Jakob brachte dem Herrn ein Brandopfer dar); adverbiale Bestimmungen erhalten als die zufälligen und bedeutsameren Bestimmer den Ton gegenüber

Objekten (In allen W i p f e l n spürest du kaum einen Hauch.) Im allgemeinen also werden solche Satzteile betont, welche einen Gegensatz ausdrücken, eine Vorstellung bestimmen, ein Urteil begründen. — 4. Es werden endlich durch den Ton hervorgehoben; a) Empfindungswörter: Da schnitt er mit der Sense hart an ein Nest — o w e h! b) Umstandswörter, soferne sie eine hervorragende Bedeutung haben wie: immer, beständig, stets, nie, nimmer ꝛc. (Der Zufriedene hat i m m e r genug. Das werde ich ihm n i e verzeihen); Bindewörter, welche einen überraschenden Gegensatz ausdrücken: dennoch, gleichwohl, dessenungeachtet, trotzdem (T r o t z der Thränen seiner Mutter zog Konradin nach Italien); die den Zeitpunkt schärfer markierenden Umstandswörter: kaum, noch, schon (K a u m gedacht, ward der Lust ein End gemacht); das den Grad angebende adverbiale „so", aber nicht das Bindewort „so". — 5. In jedem einfachen Satze wird jenes Wort am höchsten betont, welches die denkbaren falschen Urteile des Hörenden widerlegen soll. — 6. Einen großen Einfluß auf die Betonung übt der ausgesprochene oder verschwiegene Gegensatz, z. B.: Gute Sprüche, weise Lehren, muß man ü b e n, nicht bloß h ö r e n. Man muß nicht bloß w o l l e n, sondern auch v o l l b r i n g e n. G e s t e r n noch auf stolzen Rossen, h e u t e durch die Brust geschossen, m o r g e n in das kühle Grab.

Um in Fällen, für welche die Regeln nicht ausreichen, die Betonung zu finden, entkleide man den Satz oder die zusammengehörigen Sätze des uneigentlichen Ausdrucks und führe sie auf einfache Sätze zurück. Ungewöhnliche Wortstellungen bringe man auf einfache; negative Sätze verwandle man in gleichgeltende positive; Frage- und Ausrufesätzen gebe man die urteilende Form; elliptische Sätze führe man aus und suche aus der vollständigen Fassung die Meinung des Schreibenden zu erkennen.

Die Regeln der Betonung kennen zu lernen, ist nützlich für den Lehrer. Dieser muß den Autor richtig interpretieren und mit Rücksicht auf den Sinn der Lesestücke förmlich studieren, worauf die Aufmerksamkeit des Zuhörers hingeleitet, welche falsche Auffassung desselben die wahrscheinlichste ist und daher im voraus durch die Betonung abgewiesen werden soll.

Die Schüler mögen einzelne Regeln der Betonung kennen lernen, z. B. Gegensätze müssen durch Betonung hervorgehoben werden; Wörter, welche kurz vorher dagewesen, an welche also bloß erinnert wird, erhalten den Ton nicht weiter; Wörter, welche unmittelbar nach einander wiederholt sind (Aber ich, ich liefere die rotbackigen Pfirsiche), sollen dadurch hervorgehoben werden, erhalten also den Ton; notwendige Beifügungen in der Form der Eigenschaftswörter werden betont, nicht aber die bloß ausschmückenden Beifügungen. Der Vordersatz wird mit steigendem, der Nachsatz mit vermindertem Nachdrucke gelesen u. s. w. Auch ist es zuweilen nützlich, die Schüler auf die Gründe, warum so und nicht anders betont wird, aufmerksam zu machen, sie z. B. auf den Fortschritt der Darstellung, welcher die Betonung bedingt, zu verweisen. Im allgemeinen jedoch kann im Schulunterrichte von Betonungs r e g e l n kein ausgiebiger Gebrauch gemacht werden, da der Regeln zu viele sind und die zahlreichen Ausnahmen das Kind leicht irre führen, endlich auch die Betonung in die Synonymik eingreift. Ob z. B. ü b e r l a u f e n (Man wird von Bettlern überlaufen) oder ü b e r l a u f e n (zum Feinde) zu lesen ist, muß der Sinn des Satzes ergeben.

Man muß daher nach anderen Wegen suchen, um das Kind zur richtigen Betonung zu führen. Diese sind:

1. Die konsequente Gewöhnung an richtig betontes Sprechen beim gesamten Schulunterrichte.

2. Die Schüler sind mit gleicher Konsequenz anzuhalten, bei allem, was sie lesen, auf den Sinn zu achten.

3. Es ist deshalb auch zu verhüten, daß die Schüler in Gedichten das Reimwort als solches betonen.

4. Man gibt eine auf das Tonwort abzielende Frage, auch mit Anwendung des Gegensatzes und läßt die Tonwörter durch das ganze Lesestück feststellen.

5. Man läßt den falsch betonten Satz frei sprechen und wieder lesen.

6. Man liest richtig betont vor und läßt die richtige Betonung durch Einzeln- und Chorlesen üben. Dieses Mittel empfiehlt sich insbesondere da, wo Gefühle: Mitleid, Schmerz, Dank, Mut, Freude zum Ausdrucke gebracht werden sollen, oder wo der Leseinhalt ein langsameres oder rascheres Tempo erfordert. Überhaupt ist mustergültiges Vorlesen von höchster Bedeutung, weil Muster und Nachahmung die Hauptmittel der Sprachaneignung sind. Darum sagt Kellner: Ein schlechter Schreiber kann noch Kalligraphen bilden, weil er sich durch Vorschriften und gute Methode zu ergänzen vermag; nimmermehr aber wird ein Lehrer, der selbst schlecht liest, seine Schüler zum Schönlesen bringen.

7. Endlich ist noch von Bedeutung, daß im Schulleben überhaupt noch gemütvoller Ton herrsche. Wo der Lehrer jeden Augenblick mit unerbittlicher Strenge die Zuchtrute schwingt, da herrschen Schrecken und Befangenheit, welche ein ausdrucksvolles Lesen nicht aufkommen lassen.

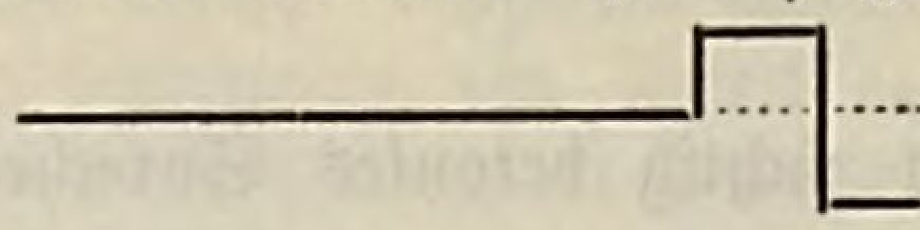
Die Tonhöhe. Die dynamische Betonung weist den Hörer auf den Sinn der Rede. Es sind beim Lesen aber auch die einzelnen Gedanken und Gedankenreihen als solche zu markieren und Gefühle zum Ausdrucke zu bringen. Da hiezu der Accent allein nicht ausreicht, übernimmt diese Aufgabe die Melodie und der Rhythmus. Die melodische Abwechselung der Stimme beim Lesen beschränkt sich auf einige Töne, welche sich von dem Grundtone, in dem der einzelne spricht, bis zur Quarte auf- und abwärts bewegen. Von diesem Grundtone aus steigt die Stimme nur bei leidenschaftlichen Ausrufen um eine Quinte. Mit der melodischen Erhebung der Stimme verbindet sich regelmäßig eine dynamische Verstärkung.

Am Schlusse des E r z ä h l s a t z e s sinkt der Ton mit der Silbe, welche auf den Hochton folgt. [1]*) Die gesenkten Silben am Schlusse haben unter sich wieder gleiche Tonhöhe und zwar unter dem Niveau. [2]) Ist das eigentlich hochbetonte Wort einsilbig und am Schlusse stehend, so wird der Hochton durch den Tiefton des Satzschlusses ganz verdrängt. [4]) Sind mehrere Hauptsätze zu einem Gedanken verbunden, so findet das Sinken erst am Schlusse der Satzreihe statt. [5]) Beispiele:

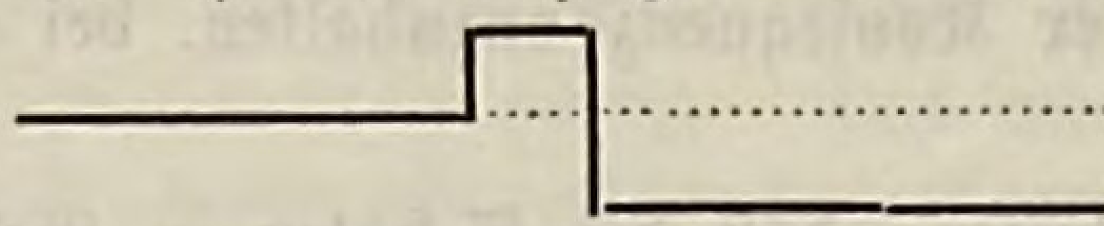
---

*) Diese Ziffer weist auf das treffende Beispiel der folgenden Seite hin.

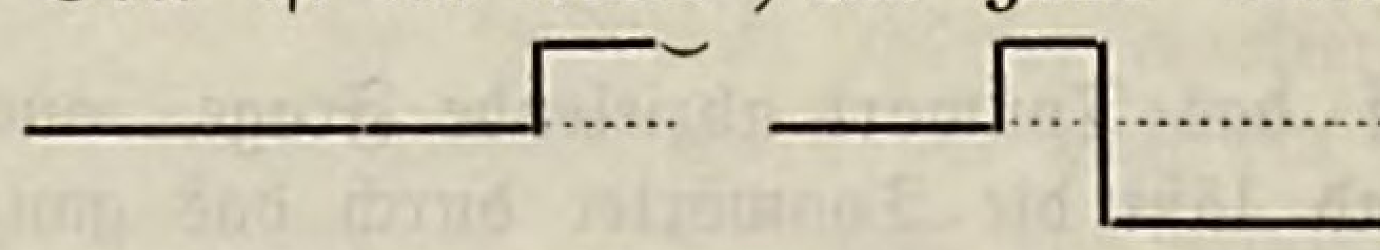
1) Dein Gedanke ist richtig.



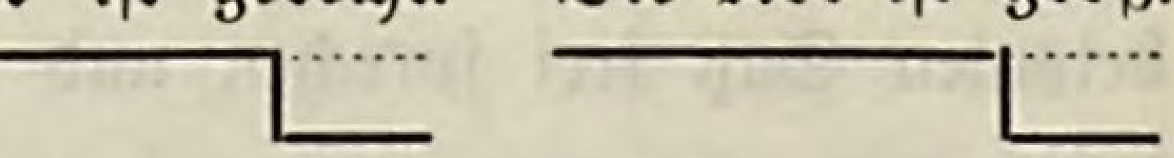
2) Er ist ein richtiger Gedanke.



3) Gott ist ein treuer*) und guter Gott.



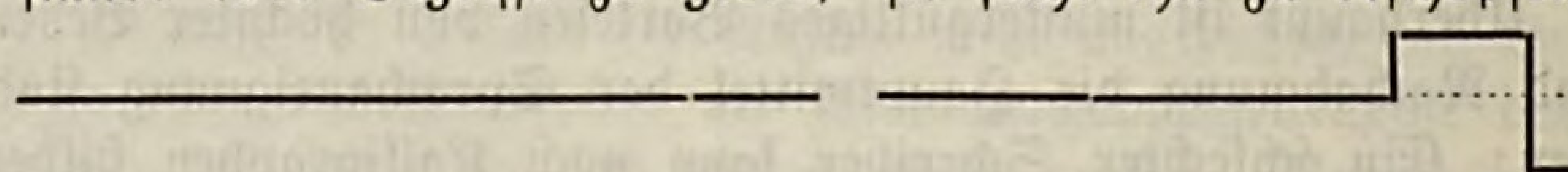
4) Gott ist gerecht. Die Not ist groß.



5) Die Wissenschaft sucht möglichst viele Merkmale von einem Gegen-



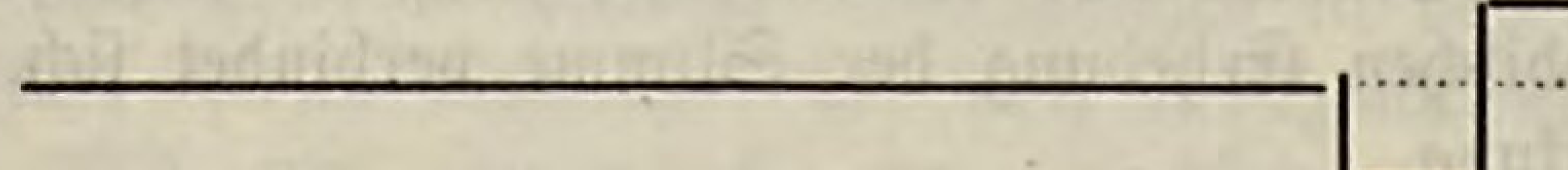
stande oder Begriffe zu geben, sie sucht ihn zu erschöpfen.



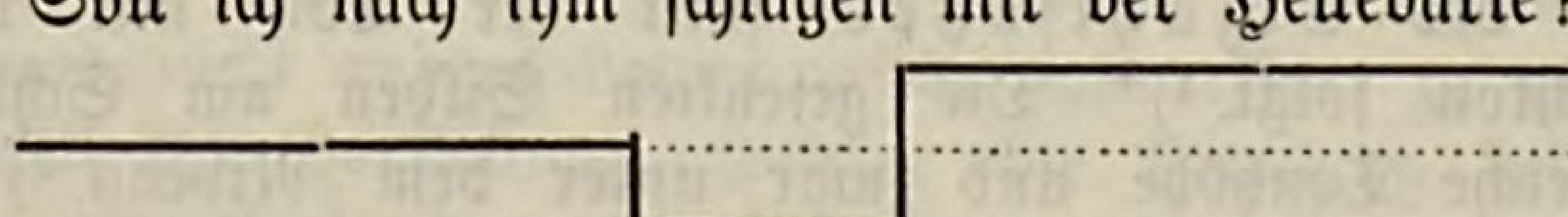
Regeln für die Betonung des Fragesatzes: 1) Am Schlusse eines fragenden Hauptsatzes, der durch kein Fragewort eingeleitet ist, hebt sich die Stimme über das Niveau. 2) In jedem fragenden Hauptsatze erhält ein Wort — das Kernwort — den Tiefton, während die vorangehenden Wörter auf dem Niveau stehen. 3) Am Schlusse des Fragesatzes hebt sich der Ton mit der Silbe, welche auf den Tiefton folgt. 4) Die gehobenen Silben am Schlusse haben unter sich gleiche Höhe über dem Niveau. 5) Ist das eigentlich tiefbetonte Wort einsilbig und am Schlusse stehend, so wird der Tiefton durch den Hochton des Schlusses ganz verdrängt. 6) Sind mehrere fragende Sätze zu einem fragenden Gedanken verbunden, so findet das Heben des Tones am Schlusse jeder einzelnen Frage statt; der Anfang der neuen Frage steht jedesmal wieder auf dem Niveau. 7) Folgen mehrere Fragen aufeinander, so wird jede von ihnen nach den Grundregeln für die Fragesätze behandelt.

Beispiele: Entscheidungsfragen:

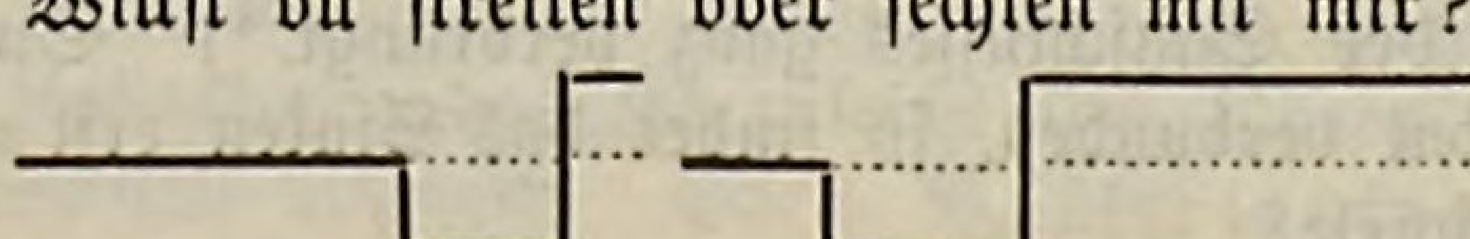
1) Sind die diebischen Füchse schon entflohen?



2) Soll ich nach ihm schlagen mit der Hellebarte?



3) Willst du streiten oder fechten mit mir?

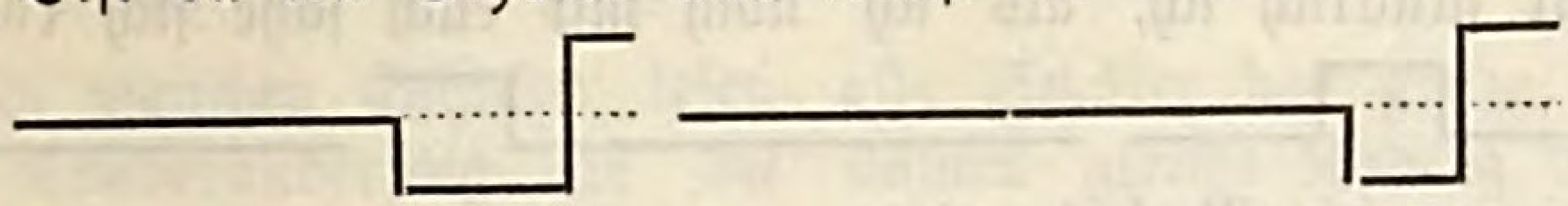


*) Das Ausdehnen des Hochtones über eigentlich unbetonten Silben nennt man Schweben.

4) Springst du in das Grab?

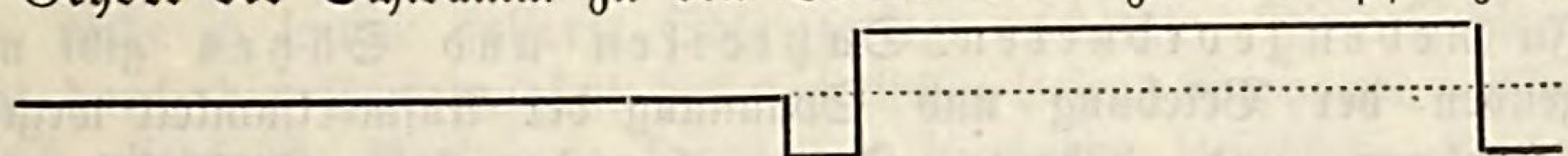


5) Bist du ein Schurke und willst du uns verderben?

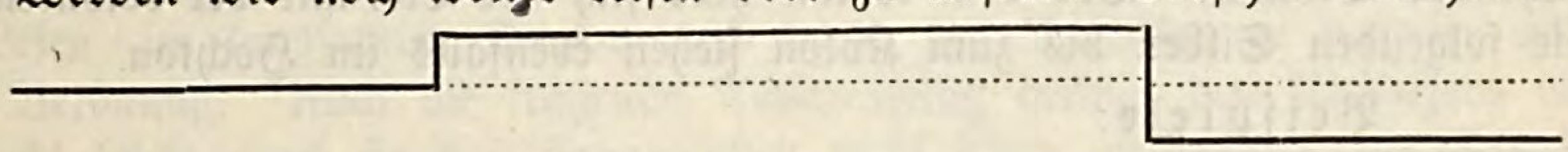


Doppelfragen:

1) Gehört der Schwamm zu den Tieren oder zu den Pflanzen?

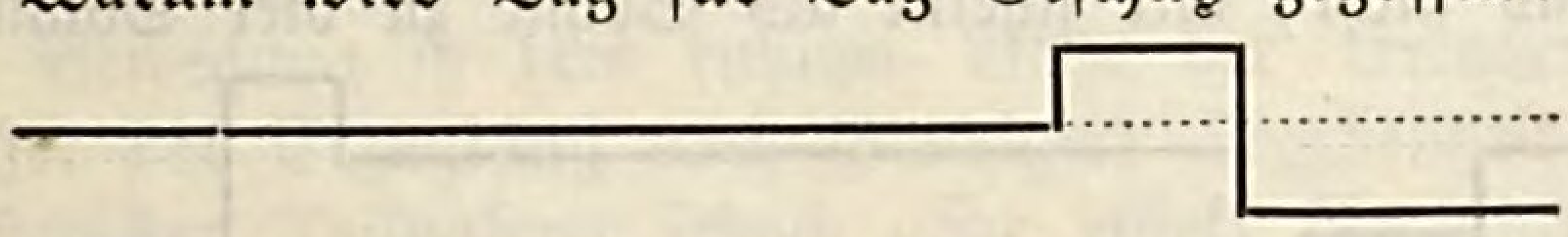


2) Werden wir noch weiter reisen oder zu unserem Dörfchen umkehren?

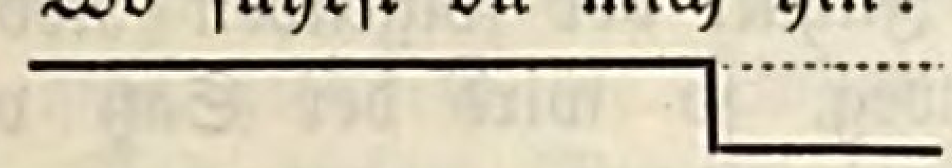


Ergänzungsfragen: Werden fragende Hauptsätze durch ein Fragewort eingeleitet, so werden sie wie aussagende Hauptsätze betont.

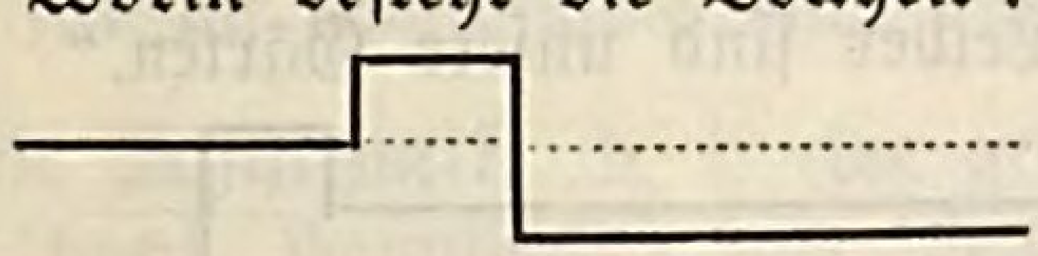
1) Warum wird Tag für Tag Geschütz gegossen?



2) Wo führst du mich hin?



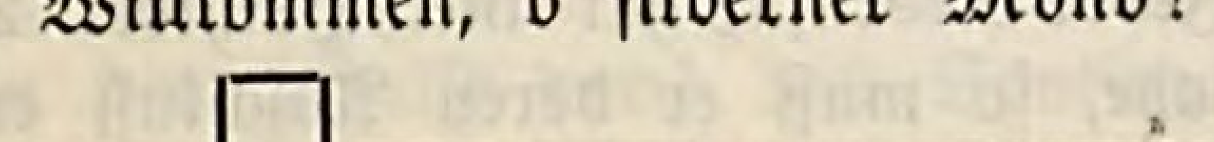
3) Worin besteht die Tollheit?



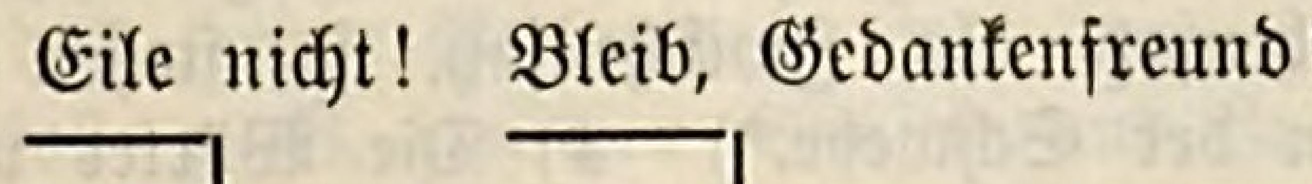
Der Wunschsatz ist tonsenkig. Steht der Hauptbegriff nicht voran, so kann der Ton bei dem Ausspruche des Hauptbegriffes sich etwas heben. Am Ende gewinnt der Sprechton nicht diejenige Ruhe, welche dem Erzählton eigen ist. Der Charakter des Befehlsatzes ist Tonhebigkeit; deshalb fehlt am Schlusse die Ruhe. Auch bei Ausrufen steht die Tonsilbe im Hochtone, die nachfolgenden stehen auf dem Niveau.

Beispiele:

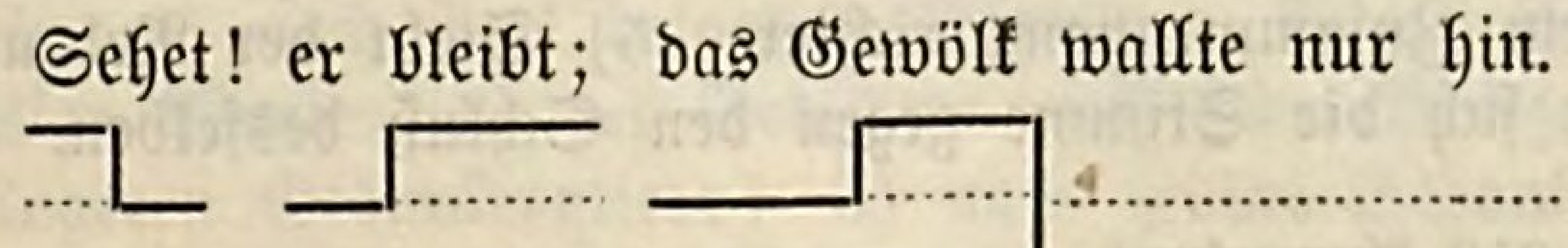
1) Willkommen, o silberner Mond!



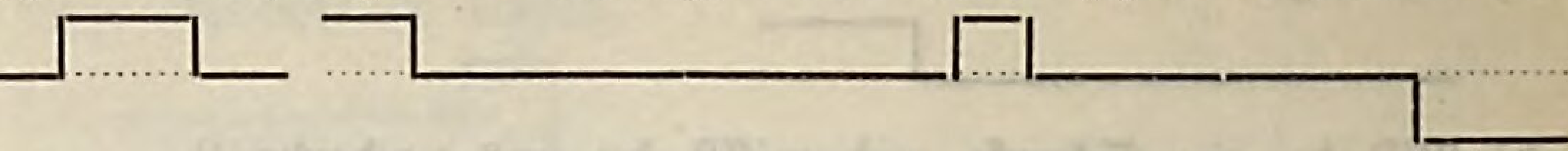
2) Eile nicht! Bleib, Gedankenfreund!



3) Sehet! er bleibt; das Gewölk wallte nur hin.



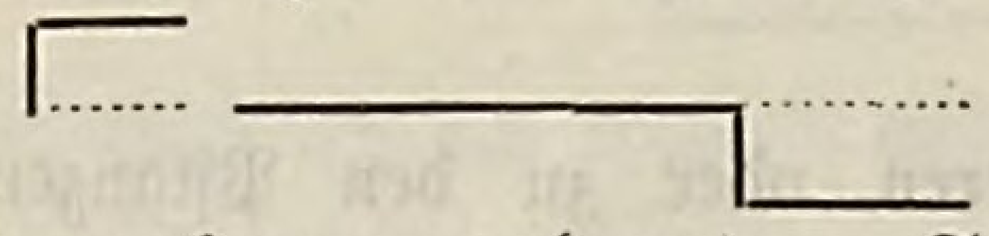
4) Ihr Edleren, ach! es bewächst eure Male schon ernstes Moos.



5) O wie war glücklich ich, als ich noch mit euch sahe sich röten den



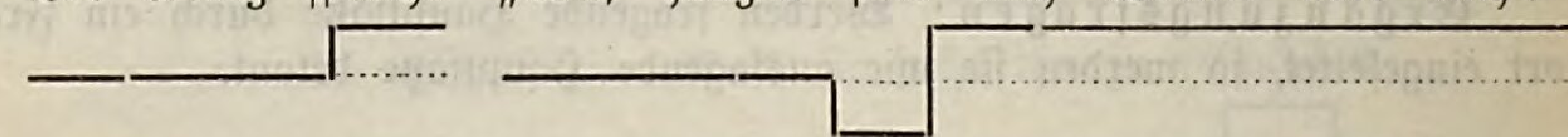
Tag, schimmern die Nacht!



In nebengeordneten Satzteilen und Sätzen gibt man den nachfolgenden der Belebung und Spannung der Aufmerksamkeit wegen einen etwas stärkeren und höheren Ton; aber der letzte Erzählsatz endet mit ruhender Stimme. Vor dem Kolon hebt sich der Ton mit der betonten Silbe; die folgenden Silben bis zum Kolon stehen ebenfalls im Hochton.

Beispiele:

Der König sprach: „Wie, hängen stets noch Wolken über euch?“

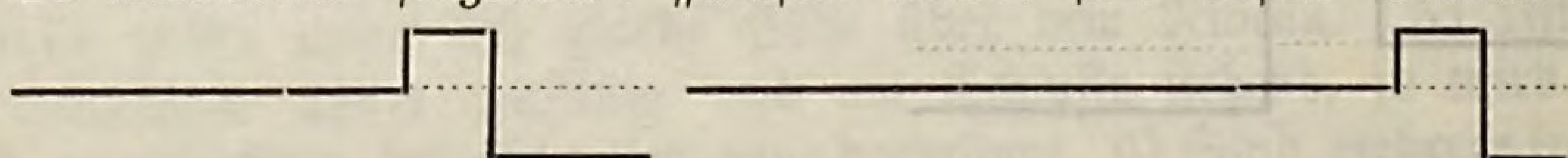


Hamlet antwortete: „Das nicht; mir scheint als Sohne zu viel Sonne.“



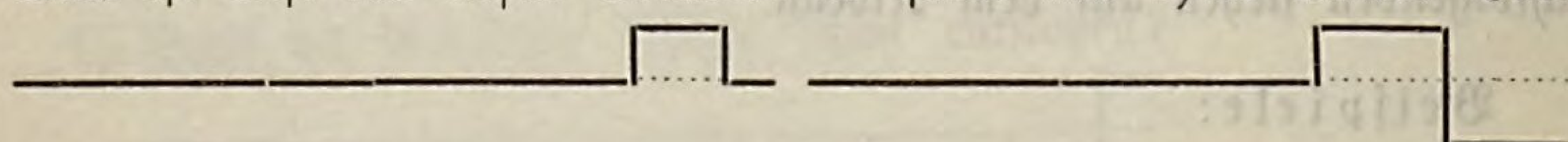
Nimmt der Satz vor dem Kolon den Inhalt der folgenden Rede durch Wendungen wie „folgendes“, „also“ rc. vorweg, so wird der Satz vor dem Kolon wie ein Erzählsatz behandelt, z. B.

Er antwortete folgendes: „Unsere Leiber sind unsere Gärten.“



Wenn der Satz vor dem Kolon auf den Inhalt des folgendes Satzes hinweist, ohne eine direkte Rede einzuführen, so sinkt der Ton vor dem Kolon vom Hochton wieder ins Niveau zurück, in welchem dann auch der folgende Satz einsetzt, z. B.

Dies ist Gift des tiefen Grames: es quillt aus ihres Vaters Tod.



Regeln für Nebensätze: 1) Jeder Nebensatz hat einen Hochton. 2) Steht der Nebensatz am Schlusse einer Periode, so muß er deren Abschluß enthalten und kennzeichnen; also folgt dann auf seinen Hochton die Senkung des Perioden-Abschlusses. 3) Erscheint ein Nebensatz als Zwischensatz, so stehen die auf seinen Hochton folgenden Silben in der Schwebe.*) 4) Die Wörter vor dem Hochton stehen auf dem Niveau, dessen Höhe im Verhältnis zum Niveau des Hauptsatzes sich nach dem Zusammenhang richtet. 5) Steht der Nebensatz vor dem Hauptsatze, so hebt sich die Stimme gegen den Schluß desselben.

*) Vergleiche Seite 356 Anmerkung.

Bei dem **Strichpunkt** fällt die Stimme wie beim Erzählsatz, wenn man eher einen Punkt als ein Komma setzen könnte; andernfalls steigt die Stimme wie vor dem Komma. Die **Parenthese** wird schwächer, tiefer und schneller gelesen als der Hauptsatz.

In manchen Schulen lesen alle Schüler das ganze Lesestück, ohne eine andere Tonveränderung als die immer gleiche Kadenz beim Punkt. Darin besteht der widerwärtige Schulton. Die Anfänger fallen gerne zu frühe mit der Stimme, wodurch die letzten Worte unverständlich werden; oder sie lassen auch in Fällen des Tonbestandes die Stimme sinken, wodurch die zusammenhängende Rede in lauter isolierte Sätze zerlegt erscheint. Diese Fehler werden veranlaßt durch die Schwierigkeit des technischen Lesens überhaupt, insbesondere aber durch allzufrühe Vorlegung kompliziert stilisierter Lesestücke. Zu beseitigen sind diese Mängel durch die Übung einfacher und doch lebhafter Lesestücke, durch Lesen in langsamem Tempo und durch das Anhalten zu präciser und scharfer Betonung. Auch die fragende Tonwendung gelingt den Anfängern im Lesen nicht leicht, weil sie das Fragezeichen nicht schon im Anfange des Satzes, sondern meist erst bei dem letzten Worte berücksichtigen. In der Hinwirkung auf den Gefühlsausdruck ist beim Lesen in der Volksschule sorglich Maß zu halten. Auf der Bühne mag die Rede das wirkliche Leben mit seinen Aufregungen widerspiegeln; „in der Schule stellt sich nur der Abdruck dieser geistigen Bewegung in dem ruhigen Bilde der Erinnerung dar." Das Lesen muß daher der Erzählung nach beendigter Begebenheit gleichen, welche dieselbe mit genügender Teilnahme, jedoch ohne Affekt überblickt. Die Mahnung, das Kind nicht zum Ausdrucke von Gefühlen zu **nötigen**, ist auch deshalb berechtigt, weil hiedurch die Kinder leicht zur Unwahrheit und Keckheit verleitet werden. Aus diesem Grunde kann besonderen Deklamierübungen mit Gestikulationen für die Volksschule nicht das Wort geredet werden.

Die **Rhythmik**, d. i. die größere oder geringere Bewegung der Rede, hat den Zweck, Hauptsachen von Nebensachen zu trennen; es sind also Hauptsachen, von denen jedes Wort die volle Aufmerksamkeit des Zuhörers in Anspruch nehmen soll, langsam, Nebensachen dagegen mit schnellerer Bewegung zu lesen. Im zusammengesetzten Satze werden die Vordersätze mit steigender, die Nachsätze in abnehmender Bewegung vorgetragen. Mit den verschiedenen Graden der Tonbewegung vereinigt sich ein verschiedenes Stärkemaß dergestalt, daß das langsam Gelesene auch stärker hervorgehoben, das schneller Gesprochene minder betont wird. Schon die Silben einzelner Wörter werden durch kleine, fast unmerkliche Pausen von einander gehalten, und in einzelnen Fällen weisen diese Pausen auf die Bedeutung des Wortes, z. B. in abbrechen und abrechen. Zwischen den einzelnen Wörtern wird gleichfalls eine kurze Pause gemacht, welche in der Schrift durch das Spatium ausgedrückt ist. Die Satzgliederpause, welche nicht durch das Komma bezeichnet ist, tritt ein, so oft innerhalb eines Satzes das enger Verbundene von dem weniger eng Verbundenen geschieden werden soll, z. B. zwischen Subjekt und Prädikat, wenn ersteres kein Pronomen ist, zwischen koordinierten, aber ungleichartigen Bestimmungen. Pausen treten weiter ein 1) nach stark betonten Wörtern; 2) bei Aufzählungen nach jedem aufgezählten Worte; 3) bei Gedichten nach jeder Verszeile (sehr kurz); 4) nach jedem längeren Gedankengliede; 5) nach jedem Gedanken; 6) nach jeder Gedankengruppe (die längste). Diese zahlreichen Pausen dienen zugleich dem Atem-

holen; es ist deshalb keine innere Notwendigkeit, wenn die Schüler durch fehlerhafte Atmungspausen Zusammengehöriges zerreißen.

Beispiel: Eine Henne | sah in der Luft den Habicht | schweben. || Da rief sie ihre Küchlein | zusammen. || Diese sprangen eiligst herbei, | und die Mutter | barg sie | unter ihre Flügel; | nur eines | fehlte noch. Im übrigen sind sowohl der Gliederung als auch der Satzbetonung Anhaltspunkte gegeben in den Interpunktionszeichen, welche mit Rücksicht auf diese Zwecke zugleich Satzpausezeichen und Satztonzeichen sind. Als Gliederpausen dienen gegenwärtig — nach ihrem Werte geordnet: das Komma, der Strichpunkt, der Doppelpunkt und der Punkt. Satztonzeichen sind: der Gedankenstrich, das Ruf- und Fragezeichen. Das Anhalten der Kinder zur richtigen Interpungierung ist die erste und zugleich wesentlichste Übung in der Melodie und Bewegung des Lesevortrags. Mit der steigenden Lesefertigkeit lesen die Schüler gerne zu schnelle, wodurch nicht bloß die Deutlichkeit beeinträchtigt, sondern zugleich eine Flut von Lesefehlern verursacht wird. Der leichtfertig Eilende ist deswegen zurückzuhalten und an ein gleichmäßigeres, langsameres Tempo zu gewöhnen. Da alles, was der Schüler liest, alsbald in richtiger Betonung gelesen werden muß, ist die Unterscheidung eines kursorischen und statarischen Lesens nicht berechtigt. Damit aber die Leseübung zu ihrem Rechte komme, empfiehlt es sich, im Stundenplane für dieselbe wöchentlich wenigstens eine Stunde anzusetzen, welche ausschließlich der Leseübung zugewendet wird. Die hiefür gewählten Lesestücke müssen aber an sich verständlich sein oder durch den vorhergegangenen Sachunterricht so weit ihre Erklärung gefunden haben, daß Erläuterungen entbehrlich sind oder doch auf ein Minimum beschränkt werden können.

Weil das **Lesen fremder Handschriften** eine für das alltägliche Leben notwendige Fertigkeit ist, — deren Übung in unseren Schulen noch nicht die erforderliche Berücksichtigung gefunden hat, — so empfiehlt es sich, Muster von historischen und typischen Briefen sowie von Geschäftsaufsätzen in verschiedener Handschrift herzustellen und die Schüler zeitweilig lesen zu lassen.

Wie vorstehende Darlegungen zeigen, ist schönes Lesen keineswegs eine leichte Sache, und es ist durchaus notwendig, daß Lehrer und Schüler hiebei angestrengt thätig sind. Wo die Schüler ungeachtet der vielen Lesefehler in monotonem, gleichgültigem Vortrage unbeirrt fortlesen dürfen, da ist der Leseunterricht schlecht bestellt; da fehlt auch der rechte Erfolg.

2. Das Lesen als Mittel zum Gedankenerwerbe.

Schon für die Unterstufe ist als Prinzip festgestellt worden, daß der Schüler alles, was er liest, auch verstehen müsse. Der Durchführung dieser Forderung wurden hier durch die beschränkte Lesefertigkeit gewisse Grenzen gezogen. Nachdem nun die erheblichsten Schwierigkeiten überwunden sind, kann die Schule beim Lesen ein größeres Gewicht auf die Darbietung eines der Altersstufe homogenen Bildungsinhaltes, auf die Erfassung und weitere Verwertung der im Lesebuche enthaltenen Gedanken legen, nicht um das Lesen zu vernachlässigen, sondern um dasselbe immer größerer Vollkommenheit entgegenzuführen. Denn in demselben Maße als der Schüler den Leseinhalt in sich vergeistigt, wird sich auch seine Befähigung steigern, diesen als freies Eigen-

tum im Lesen sowie auch in der freien mündlichen Reproduktion darzustellen.

Damit die Schüler den Inhalt der Lesestücke sich aneignen, müssen dieselben einer **Besprechung** unterstellt werden. Diese vollzieht sich nach den bei der Unterstufe beschriebenen Lehrfunktionen (Seite 322 — 324), worauf hier Bezug genommen wird unter Hinweis auf die nachfolgend gegebenen zahlreichen Unterrichtsproben. Es erübrigen nun noch folgende Bemerkungen:

1. Wesentliche Aufgaben der Besprechung der Lesestücke auf der Mittel- und Oberstufe sind: Die Betrachtung der Gliederung des Lesestückes oder das Aufsuchen von Überschriften für die einzelnen Teile, die Beleuchtung der handelnden Personen durch Hervorhebung ihrer Eigenschaften, Seelenstimmung, Gesinnung; die Besprechung der Absicht, der Beweggründe, der Mittel, der Wirkung (Folge) ihrer Handlungen; der Vergleich mit ähnlichen oder gegensätzlichen Vorkommnissen; die Entwicklung religiös-sittlicher Wahrheiten; die Betonung solcher Momente, welche geeignet sind, die Liebe zu Fürst und Vaterland zu entflammen. Es wird also bei Aufhellung des Inhaltes nicht bloß das in den Kreis der Besprechung gezogen, was offen und ausgebreitet daliegt, sondern auch das, was die Frucht des tieferen Eingehens in den Inhalt eines Lesestückes ist. Der Lehrer muß auch zwischen den Zeilen zu lesen verstehen und die Schüler daran teil haben lassen. Darum kehre derselbe in der Vorbereitung auf die unterrichtliche Behandlnng der Lesestücke öfter zu dem nämlichen Lesestücke zurück und vertiefe sich mit Liebe in seinen Inhalt.

2. Bei der Besprechung der Lesestücke kommt es darauf an, daß nur das erklärt wird, was der Erklärung bedarf. Die Erklärungen sollen auf das Verständnis des Ganzen abzielen, damit ein kräftiges Hinstreben zu einem bestimmten Ziele, ein rasches Vorwärtskommen bemerklich wird.

3. Es ist bei der Besprechung der Lesestücke die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen, indem man dieselben durch zweckmäßige Fragen zur lebhaften Beteiligung herausfordert.

4. Wort- und Sacherklärungen können vielfach rasch durch Vorzeigen von Bildern gegeben werden.

5. Das erworbene Verständnis ist sofort für ein gutes Lesen zu verwerten. Dabei müssen die einzelnen Züge des Lesestückes auf das Gemüt des Kindes wirken und dem entsprechend ohne Affektation gelesen werden.

Durch die richtige Behandlung der Erklärung und Leseübung ist die **Einprägung der Lesestoffes** genügend vorbereitet, so daß dieselbe nunmehr eintreten kann. Das Lesestück wird nun so weit als möglich ohne Beihilfe des Lehrers zusammenhängend reproduziert. Die zusammenhängende Reproduktion ist sehr wichtig; denn sie ist auch ein Prüfstein des Verständnisses und das beste Mittel zur Förderung der Sprachgewandtheit. Hiebei ist nicht notwendig, daß die Schüler den Inhalt durchaus mit ihren eigenen Worten wiederholen; dagegen ist zu fordern, daß sie das Gelesene ihrer individuellen Auffassung gemäß reproduzieren. Bestehen noch Zweifel über das Verständnis einzelner Ausdrücke, lasse man sich die Bedeutung derselben angeben. Halten sich die Schüler ängstlich an die gegebene Form, dann stelle man Fragen, durch welche sie genötigt werden, ihre Auffassung selbständig darzulegen.

Es wird eingewendet, daß die Besprechung der Lesestücke zu viel Zeit erfordere, sohin das Lesenlernen nicht genug betont werden könne. Dieser Einwand ist dann berechtigt, wenn die Lesestunden mit weitläufiger Erklärung von Dingen hingebracht werden, die keiner Erklärung bedürfen. Eine knapp und sachlich gehaltene Besprechung der Lesestücke wird aber, weil sie das Verständnis des Gelesenen eröffnet, auch der Lesefertigkeit zugute kommen; daher die Wahrnehmung, daß die Schüler bei zweckmäßiger Behandlung einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Lesestücken besser lesen lernen, als wenn sie viele Lesestücke nur oberflächlich und ohne weitere Bearbeitung lesen.

Das Lesebuch. Das Lesebuch soll nach den heutigen Anforderungen sein: 1) ein planmäßiger Leitfaden zur Erzielung der Lesefertigkeit — eben ein Lesebuch.

2) Das Lesebuch soll dem Schüler Materialien für den realistischen Unterricht bieten, für das, was derselbe in der Geographie, Geschichte und Naturkunde zu wissen notwendig hat. Es sei also auch ein Realienbuch. In dieser Hinsicht soll es weder vollständige Lehrgänge, noch trockene Übersichten von Systemen geben, sondern mustergültige Bilder aus der Natur und Geschichte zur Ergänzung und Belebung des realistischen Unterrichts.

3) Als Realienbuch vertritt es den Standpunkt der nackten Wirklichkeit. Die Schule soll aber das Kind auch hineinführen in das Reich der Ideale, in die Geistes- und Gedankenwelt des eigenen Volkes. Es dürfen daher den Schülern Meisterstücke unserer Klassiker, welche im Volke bereits tiefe Wurzeln gefaßt haben, nicht vorenthalten bleiben; das Notwendige hat das Lesebuch zu geben. Dieses muß daher auch Literaturbuch sein.

4) Hiemit ist schon gesagt, daß das Lesebuch in musterhafter Sprache einen Schatz von Sprachmustern enthalten müsse, welche dem Kinde als Vorbild für die Bildung des eigenen Stils und als Mittel ästhetischer Veredlung dienen. Das Lesebuch muß sich deshalb auszeichnen durch Schönheit der Sprache, formgerechten Satzbau, Mannigfaltigkeit im Ausdrucke, Konsequenz in der Orthographie und Interpunktion. Das Lesebuch muß also auch Sprachbuch sein.

Weiterhin ist von demselben zu fordern, 1. daß der Lesestoff der Fassungskraft des Kindes angemessen sei, damit er den Schülern ohne bedeutende Schwierigkeiten und ohne großen Zeitaufwand zum Verständnisse gebracht werden könne. Lesestücke, bei welchen diese Forderung nicht zutrifft, gehören entweder auf eine höhere Stufe, oder überhaupt nicht in ein Lesebuch für die Volksschule. 2. Das Lesebuch sei für alle Klassen eine Einheit, also von demselben Verfasser. 3. In Betreff der äußeren Ausstattung ist auf kräftiges Papier, mannigfaltige Typen, sorgfältigen, verhältnismäßig großen Druck und auf einen kräftigen Einband zu sehen. — Überhaupt soll das Lesebuch so bedachtsam angelegt und so fleißig bearbeitet sein, daß die Veränderungen bei einer Neuauflage innerhalb einer Reihe von Jahren den Gebrauch der neuen Auflage neben der früheren noch zulassen.

Lehrmittel.

1. Anweisungen zur Behandlung des Lesebuchs:

A. Gräve, „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule.“ 3 Teile. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1886.

Fr. Magnus, „Erläuterungen zu deutschen Lesebüchern, ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen". 1. Teil: Ein Frühlingsgang durch den deutschen Dichterhain. 2 M. Hannover, Meyer.

Dr. Berger, „Erläuterungen." 3 Teile. 19,70 M. Tauberbischofsheim, Lang. 1881.

A. und **W. Dietlein, Dr. Gosche** und **Polak**, „Aus deutschen Lesebüchern." Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. In Lieferungen à 0,60 M. Berlin, Hofmann.

Heffner, „Erklärungen deutscher Lesestücke für Volksschulen." 3. Auflage. Tauberbischofsheim, Lang. 2 M.

Kehr, „Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke." Ein praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in einer ungeteilten Volksschule. 8. Auflage. 6 M. Gotha, Thienemann.

Wunderlich, „Deutsche Musterstücke zum Gebrauche in der Volksschule erläutert und erklärt." 2 Teile. 5 M. Langensalza, Greßler.

Eisenlohr, „Die Behandlung des Lesebuches auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken." Stuttgart, Aue. 2 Teile. 3,60 M.

Lüben und **Nacke**, „Einführung in die Literatur." 3 Bände. 16,40 M. Leipzig, Brandstetter.

Otto, „Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt des Unterrichts in der Muttersprache zu gebrauchen". Leipzig, Körner. 3,60 M.

Richter, „Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches." Berlin, Stubenrauch. 3 M.

2. Für die Methodik des deutschen Unterrichts ist zu empfehlen:

Krause, „Methodik des Unterrichts in den Lehrgegenständen der Volksschule." Köthen, Schettler.

Als Repetitionsbuch für Lehrerprüfungen empfiehlt sich:

Dr. Geistbeck, Methodik des Unterrichts in deutscher Sprache, Geographie und Geschichte. Freiburg, Herder. 3 M.

Jugendschriften. Die Orts- oder Schulbibliotheken sollen den Leseunterricht unterstützen und das Schullesebuch ergänzen. Für die Benützung derselben sind nachfolgende Gesichtspunkte von Belang: 1. Die Bücher sollen nicht zu rasch gewechselt werden, und was die Schüler gelesen, sollen sie auch zu erzählen wissen. Man überzeuge sich daher, ob die ausgegebenen Schriften auch gelesen worden sind. — 2. Jedes Buch muß der Fassungskraft des Lesenden angepaßt sein. — 3. Nur die fleißigen Schüler erhalten Bücher aus der Schulbibliothek. — 4. Das Lesen darf nur einen Teil der Freizeit beanspruchen, so daß den Kindern noch Zeit bleibt zur Fertigung der Hausaufgaben, zur häuslichen Arbeit wie zum Spiele. — 5. Man wechsle Unterhaltungsschriften mit solchen mehr lebhaften Inhalts.

Zur Anschaffung empfehlen sich: die Erzählungen von Ch. Schmid (Regensburg); die Erzählungsschriften des Verfassers der Beatushöhle; Herchenbachs Erzählungen für Volk und Jugend; Rolfus' Erzählungen aus dem Leben; Lautenschlagers gesammelte Erzählungen für die christliche Jugend. Die von den Buchhandlungen Manz und Pustet in Regensburg, Cremer in Aachen, Aschendorf in Münster, Stettner in Lindau veranstalteten Sammlungen

katholischer Jugendschriften; weiterhin sind zu empfehlen die Jugendschriften von L. Auer, Isabella Braun, Bumüller, Himmelstein, Kuhne, Pocci, Waitzmann, Grimms und Bechsteins Kinder- und Hausmärchen, die Sagen deutscher Vorzeit von Grimm und Bäßler.

Man vergleiche: Verzeichnis von Büchern, welche für Volksbibliotheken empfohlen werden können, von Dr. H. Rolfus. Freiburg, Herder.

Unterrichtsproben und Materialien zur weiteren methodischen Behandlung.

A. Für die Mittelstufe.

I. Lehrproben.

Die Henne und ihr Küchlein.

Eine Henne | sah in der Luft | den Habicht schweben. Da rief sie ihre Küchlein zusammen. Diese sprangen eilig herbei, und die Mutter | barg sie | unter ihre Flügel; nur eines | fehlte noch. Dieses stand am Ufer eines Teiches | und sah dem Plätschern der Enten zu. Die Henne | lockte immer ängstlicher; aber das Küchlein rief: Ich mag nicht kommen; hier ist es schöner | als unter deinen Flügeln. — Ach, Kind, | rief die Mutter, | komm schnell! Siehst du den Habicht über dir? Das Küchlein sah empor; aber schon schoß der Habicht herab, erfaßte es mit seinen Krallen und trug es fort. Vergebens schrie das Küchlein; der Habicht || fraß es auf.

A. Sachliche Behandlung.

1. Geistige Sammlung: a) Ruhe und Stille. — b) Richtung des Geistes auf einen bestimmten Gedankenkreis. **Thema:** Wir wollen heute von einer Henne und ihren Küchlein lesen.

2. Vorbereitung: a) Weckung der appercipierenden Vorstellungen (reproduzierendes Vorstellen): L. Erst sollt ihr über die Henne etwas sagen. Sch. Die Henne ist ein Hausvogel. Sie legt Eier. Diese werden gegessen. Aus den Eiern brütet sie Junge. Die Jungen laufen ihr nach. Die Henne lockt sie herbei &c. b) Erweiterung des appercipierenden Vorstellungskreises: Was thut die Henne mit ihren Jungen, wenn es regnet? Sie ruft ihre Jungen, die Küchlein, zusammen und deckt sie mit ihren Flügeln zu; sie versteckt oder verbirgt sie unter ihre Flügel. Ebenso macht sie es, wenn eine Katze oder ein Raubvogel in die Nähe kommt. Ein gefährlicher Feind der Küchlein ist der Habicht. Der Habicht ist ein Raubvogel und hat einen gebogenen Schnabel und scharfe Krallen. (Vorzeigen oder mindestens vorzeichnen.) Wozu der Habicht den Hakenschnabel und die scharfen Krallen hat? Es erfolgt die Angabe möglicher Gründe durch die Schüler. L. Dieser böse Räuber fliegt so hoch in der Luft, daß er nur wie ein kleines Vögelein aussieht. Er fliegt fast ohne Flügelschlag (schwebt) in weiten Kreisbogen und sucht sich das Tierchen aus, das er packen will. Er wählt meistens eines der arglosen Jungen, das sich von der Mutter entfernt hat; denn diese würde es sonst verteidigen. — Wenn die Henne (die Wachtel &c.) nicht recht achtsam ist, stürzt er pfeil-

schnell auf das Tierchen herab, packt es mit seinen Krallen, trägt es fort, zerreißt es und frißt es auf. — c) Verschmelzung des Neuen mit dem Bekannten, zugleich Wiederholung und Zusammenfassung: Was wissen wir nun 1) von der Henne? 2) vom Habicht?

3. Mitteilung des Neuen und Aufhellung desselben durch erklärendes, gut betontes Lesen. (Wahrnehmen, Vorstellen, Fühlen.) L. Erster Satz! Sch. Eine Henne sah in der Luft den Habicht schweben. L. Wen? Sch. — L. Lies: Eine Henne sah in der Luft den H a b i c h t schweben. Lies den nächsten Satz! — Wen rief sie? Sch. Ihren Jungen, den Küchlein. Betone: K ü c h l e i n.

L. Sind die Küchlein gekommen? Lies bis „Flügel!" Sch. Diese sprangen e i l i g h e r b e i, und die Mutter barg sie unter ihre Flügel. (Der Schüler hat brag gelesen statt barg). Buchstabiere das Wort nach „Mutter"! Lies den Satz nochmals! Woher kommt das Wort? — L. Wir fahren nun fort: Fehlte keines von den Küchlein? Lies! Sch. Nur e i n e s fehlte noch. L. Wo war das Hennlein? Wiederholung: Nun lies von vorne, A! Schließt das Buch (Papierstreifen einlegen auf Seite 70)! Erzähle bis daher, B! (Geschieht.) Wir lesen nun weiter. Sch. Das Küchlein rief: Ich mag n i c h t kommen. L. Wie hat das Küchlein seiner Mutter geantwortet? Sch. Ich — Flügeln. Betone die Wörter „nicht" und „schöner!" Was hat die Mutter hierauf gesagt? Ach, K i n d, rief die Mutter, k o m m s c h n e l l! Die Gefahr war nahe, Die Mutter hat also schnell gerufen. Lies so! Die Mutter hatte eine große Angst. Fühlt ihr sie nicht auch mit? Lies so, daß man es dir anmerkt! Was ist nun geschehen? Sch. liest: Der Habicht schoß herab, faßte es mit seinen K r a l l e n und trug es fort. — Das alles war das Werk eines Augenblicks. Lies so, daß man dies weiß! (Dieser Satz wird rascher gelesen.) Der Habicht — denkt das Entsetzliche — (Gefühlserregung): er fraß das Küchlein auf; daher eine Pause nach Habicht. Fraß es auf = die Strafe des Ungehorsams, ist mit gehobener Stimme zu lesen. Wir lesen den zweiten Absatz nochmals! Erzähle das Gelesene, D! Erzähle das Ganze, E!

4. Grundgedanke, gewonnen durch **Deduktion**: E r s t e P r ä m i s s e: L. Hat der Habicht noch eins von den anderen Küchlein erwischt? Warum nicht? Sch. Sie waren geborgen (sicher) unter den Flügeln der Mutter. Wenn der Habicht aber dennoch gekommen wäre? Die alte Henne würde ihre Jungen verteidigt haben. Warum aber hat der Habicht das Küchlein am Teiche erwischt? Hätte sich auch dieses retten können? Ja, wenn es gleich gekommen wäre wie die andern. Das Küchlein war also nicht folgsam, es war u n g e h o r s a m. Wie ist es für seinen Ungehorsam bestraft worden?

Z w e i t e P r ä m i s s e: Wir haben schon einmal von einem Knaben gelesen, dem es so ähnlich ergangen ist wie diesem Küchlein. Wer weiß es? Dieser Knabe ist in das Wasser gestiegen, um eine Seerose zu pflücken. Die Mutter warnte ihn; er aber folgte nicht, sank unter und ertrank.

K o n k l u s i o n: Was lernt ihr daraus? Ungehorsam straft sich selbst. A n w e n d u n g d e s S c h l u ß s a t z e s a u f d a s L e b e n (Willenserregung): a) Ob nicht unter euch auch unfolgsame Kinder sind? b) Beantwortet euch still die Frage, was ihr thun wollt, wenn euch euere Eltern befehlen!

B. Sprachliche Behandlung.

1. Leseübung. Fleißige Korrektur der Sprach- und Betonungsfehler. Vorlesen im Bedürfnisfalle. Chorlesen. Auswendigsprechen des Gelesenen. — 2. Memorieren und Recitieren. — 3. Feststellung der Orthographie und Interpunktion. a) Rechtschreibung. Ihr sollt das Lesestück dann abschreiben; damit ihr keine Fehler machet, wollen wir es erst durchsprechen. (Für heute nur die ersten vier Sätze.) Schülerantworten: „Die" ist ein Geschlechtswort. Geschlechtswörter werden klein geschrieben; hier schreibt man „die" mit (großem) D, weil es am Anfange steht. „Die" schreibt man mit ie, weil das i gedehnt gesprochen wird. „Henne" schreibt man mit (großem) H, weil es ein Dingwort ist; mit nn, weil das e nach H geschärft ist 2c. Ein Schüler liest, ein anderer schreibt an der Wandtafel und unterstreicht bei der Besprechung das Hervorzuhebende, die übrigen schreiben mit. — b) Zeichensetzung. Nach der Überschrift setzt man einen Punkt. Nach „schweben" ist ein Satz zu ende; daher setzt man hier einen Punkt. Der folgende Satz besteht aus drei Hauptsätzen. Der erste und zweite sind durch ein Komma, der dritte von diesen durch einen Strichpunkt getrennt. Vor „und" setzt man hier ein Komma, warum? Nach der Besprechung: Tafel! Eins — zwei! — c) Abschreiben, Durchsicht; Diktat, Durchsicht. — d) Aufsatz. Die Schüler schreiben etwa mit geringen Abweichungen vom Musterstücke: Eine Henne sah den Habicht. Sie rief ihre Küchlein. Diese sprangen eilig herbei und die Mutter versteckte sie unter ihre Flügel. Ein Küchlein blieb unten am Teiche. Die Mutter rief ihm zu. Aber es folgte nicht. Da schoß der Habicht herab, erfaßte es mit seinen Krallen und trug es fort und fraß es auf. — Korrektur. Auswischen. Freies Einschreiben in das Aufsatzheft. — e) Nachbildung. Ich weiß noch eine ähnliche Geschichte. Ein Lämmchen durfte mit auf die Weide. Wer weiß, wie es weiter geht? Das Lämmchen entfernte sich von der Herde. Die Mutter rief: Kind, komm her, der Wolf 2c. Behandlung wie oben.

Der gute Mäher. (A. von Kamp.)

1. Früh | ging ein Mäher mähen | im Feld den reifen Klee;
da schnitt er mit der Sense | hart an ein Nest, o weh!
2. D'rin lagen sieben Vöglein, die lagen nackt und bloß.
O könntet ihr schon fliegen, und wäret ihr schon groß!
3. Dem Mäher that's so wehe; er sann wohl her und hin;
da kam dem guten Mäher noch Hoffnung in den Sinn.
4. Er mähte nun bedächtlich | weit um die Stelle her
und trug den Klee von dannen | und störte da nicht mehr.
5. Die alten Vögel flogen nun wacker ab und zu;
sie fütterten die Kinder in ungestörter Ruh.
6. Bald wuchsen ihre Flügel; sie flogen froh davon;
der Mäher aber fühlte | im Herzen | süßen Lohn.

A. Sachliche Behandlung.

I. **Lehrziel:** Überschrift.

II. **Erklärende Vorbereitung.** a) Wohin nisten die Vögel? In Häuser (Schwalben), auf Bäume (Finken), in Gesträuche (Amseln), auf den

Boden (Lerchen). Die Vögel legen Eier in die Nester und brüten sie aus. Aus den Eiern kommen junge Vögel. Manche dieser jungen Vögel können schon laufen, wenn sie aus dem Ei gekommen, wie z. B. die Rebhühner und Wachteln; andere dagegen, z. B. die Lerchen, schlüpfen nackt, d. h. ohne Federn aus dem Ei und müssen von den Alten gegen Kälte und Regen geschützt und so lange gefüttert werden, bis sie flügge geworden sind, d. h. bis sie fliegen können. In 10—14 Tagen sind sie beinahe ausgewachsen und können sich dann ihre Nahrung selbst suchen. b) Zur Brutzeit und solange die jungen Vögelein noch nicht fliegen können, halten sich die Alten immer in der Nähe des Nestes auf. Warum wohl? Sie dürfen nicht lange von den Eiern wegbleiben, denn wenn die Eier erkalten, dann gehen die Jungen im Ei zu grunde. Die Alten pflegen ihre Jungen und wachen, daß ihnen kein Leid geschieht. Durch wen könnte ihnen ein Leid geschehen? Durch verschiedene Tiere, wie: Hunde, Katzen, Iltisse, Marder — selbst durch böse Menschen. Am schlimmsten sind jene Vögelein daran, die ihre Nester auf die Erde bauen. c) Damit sie einigen Schutz haben, bauen sie dieselben aus Stoffen, die in ihrer Farbe dem Erdboden gleichen und suchen hiefür ein verstecktes Plätzchen in Getreidefeldern, im Grase der Wiesen, in Kleefeldern. In wiefern finden sie an diesen Plätzen Schutz? Sie sind einigermaßen geschützt vor schweren Gewitterregen, vor Hagelschlag 2c. Aber in Kleefeldern haben sie doch keinen guten Schutz; denn wenn die Landleute den Klee mähen, so kann leicht durch die scharfe Sense das Nest zerstört werden, können die Jungen ums Leben kommen. Wir wollen nun lesen, wie ein Mäher junge Vögelein vom Tode errettete. — Wiederholung voraus.

III. und IV. **Vermittlung des Neuen und die Vertiefung desselben. 1. Lesen und Besprechen.** 1. Strophe: Lies die 1. Strophe! Was ist von diesem Mäher gesagt? Sch. Er ist früh auf das Feld hinaus gegangen und hat dort den reifen Klee gemäht. Womit hat er den Klee gemäht? (Mit der Sense.) Was geschah während des Mähens? (Er kam mit der Sense einem Vogelneste sehr nahe.) Das ist doch nicht recht. Warum hat er das gethan? Sch. Er hat das nicht gerne gethan; er konnte das Nest nicht sehen, denn es war mit Klee überdeckt. Warum ruft er aus: O weh!? Denkt euch, er hätte das Nest durchschnitten, den armen Vögelein den Leib durchhauen, Beine und Flügel abgeschnitten — das wäre ja etwas Entsetzliches gewesen. Wie hätte er die armen Tierchen bedauern müssen! Leset nun so, daß man euch das Bedauern anmerkt! Welche Wörter müssen betont werden? (Nest und o weh!) Wer kann nun diese Strophe mit seinen eigenen Worten wiedergeben? Der Schüler erzählt etwa so: Ein fleißiger Mäher ging eines Morgens mit seiner Sense auf das Feld hinaus, um dort den hohen Klee zu mähen. Während er nun fleißig mähete, kam er mit der schneidigen Sense ganz nahe an ein Vogelnest. Bald hätte er es durchschnitten. Das that dem guten Mäher sehr wehe. — 2. Strophe: Was war im Neste? Es lagen sieben nackte Vögelein darin, diese konnten noch nicht fliegen. Was heißt, sie lagen nackt? (Ohne Federn.) Was heißt, sie lagen bloß? (Unbedeckt von der Mutter, denn diese setzt sich über die Jungen und breitet die Flügel über dieselben aus.) Die Vogelmutter war wohl aufgeflogen, als der Mäher dem Neste näher kam. Was für Vögel können es wohl gewesen sein? (Wahrscheinlich Lerchen. Rebhühner und Wachteln waren es nicht, weil diese

nicht nackt aus den Eiern kommen und nicht geätzt werden.) Was wünscht der Mäher, als er die armen Tierchen erblickt? Warum wünscht er das? (Er wußte, daß die Vögelein umkommen werden, wenn er den Klee abmäht, denn sie wären der Sonne und dem Regen ausgesetzt und vor Katzen und bösen Buben nicht mehr verborgen gewesen.) Lesen! Tonwörter? Wer kann den Inhalt der 2. Strophe erzählen? — 3. Strophe: Der Mäher war in großer Verlegenheit. Was hat er nun gethan? (Er sann nach, wie die Vögelein zu retten seien.) Mit welchem Erfolge? Es kam ihm ein guter Gedanke in den Sinn. Was ist das wohl gewesen? Dies sagt die vierte Strophe. Lesen der 3. Strophe. Tonwörter. Erzählen der 3. Strophe. — 4. Strophe. Wodurch hat der Mäher das Nest mit den Jungen gerettet? Er mähte bedächtlich weit um das Nest her, damit er demselben ja nicht zu nahe komme, so daß die Jungen noch wohl verdeckt waren. Er trug den gemähten Klee vom Neste weg, damit die Vögel nicht mehr gestört, nicht mehr beunruhigt oder geängstigt würden. Lesen der 4. Strophe. Tonwörter? Erzählen dieser Strophe. — 5. Strophe. — Hat er erreicht, was er wollte? Ja! Die alten Vögel flogen fleißig ab und zu (vom Neste weg, wenn sie die Jungen geätzt hatten; herbei, wenn sie Nahrung für die Jungen gefunden hatten) und fütterten ungestört ihre Jungen. Wie die Tierchen doch so schnell zutraulich werden! Sie merken bald, wenn man es gut mit ihnen meint. Wenn ihr der Mäher gewesen wäret, was würdet ihr hernach wohl gethan haben? (Nachsehen.) Auch der Mäher hat wohl manchmal nachgesehen, wie es seinen Schützlingen geht. Woraus merken wir das? — 6. Strophe: Den jungen Vögelein wuchsen bald die Flügel und sie konnten nun davonfliegen. Der Mäher fühlte eine süße Freude im Herzen ob der guten That. Lesen. Erzählen.

2. Gliederung oder Gedankengang. Wir wollen nun die Hauptpunkte (Überschriften) aufsuchen. Es ergibt sich: 1) Der fleißige Mäher; 2) die Vögelein in der Gefahr; 3) des Mähers Mitleid; 4) Veranstaltungen zur Rettung; 5) die geretteten Vögelein; 6) der Lohn der guten That. (Anschreiben!)

3. Reproduktion auf grund der aufgefundenen Disposition. Wer will nun das Ganze erzählen? Die Schüler erzählen etwa so: Eines Morgens früh ging ein fleißiger Mäher auf das Feld, um Klee zu mähen. Während er nun rüstig arbeitete, kam er mit der Sense einem Vogelneste nahe. Es war im Klee versteckt und enthielt sieben nackte Vögelein. Er hatte großes Mitleid mit den armen Tierchen und dachte nach, wie er sie retten könnte. Endlich kam ihm ein guter Gedanke. Er mähte weit um das Nest her den Klee ab und trug ihn an einen anderen Ort. Die Alten fütterten nun ungestört ihre Jungen. Die Jungen wurden größer, bekamen Federn und konnten bald davon fliegen. Der Mäher aber freute sich im Herzen über den Erfolg der guten That. — Nunmehr freies Nacherzählen.

4. Schilderung der Person. Wir wollen nun die schönen Eigenschaften des Mähers aufsuchen. Wer kann mir solche angeben? 1) Der Mäher war fleißig; denn er ging schon früh zur Arbeit. 2) Er war mitleidig; er zeigt dies durch den Ausruf: o weh! und durch die Veranstaltungen, welche er zur Rettung der Tierchen traf. 3) Er war verständig; denn er hat durch sein Nachdenken ein Mittel gefunden, um die Vögelein zu retten.

5. **Abstraktion:** Ihr kennt schon einige ähnliche Erzählungen. Welche? „Das Rotkehlchen“ (von Krummacher) und „Der Vogel am Fenster“ (Hey). Nun wollen wir die Erzählung mit dem „Vogel am Fenster“ vergleichen. Was that der Mäher, als er im Kleefeld die jungen Vögel fand? Er erbarmte sich ihrer, er hatte Mitleid mit ihnen. Was that der Landmann? Er empfand Mitleid. Gefällt dir die Handlungsweise des Mähers? des Landmannes? Was sollt ihr also aus diesen Erzählungen lernen? „Wir sollen gegen die Tiere mitleidig sein.“ Auf welche Weise könnt ihr euch gegen die Tiere mitleidig zeigen? (Indem wir sie schützen, pflegen, füttern.) Aus den zwei letzten Verszeilen können wir noch etwas lernen. Worüber freute sich der Mäher? Über seine gute That. Welches ist der Lohn der guten That? (Die Freude). Was sehen wir hieraus? Jede gute That erfreut den Menschen. Wer Milde und Güte übt, hat den schönsten Lohn im Herzen. Diese guten Lehren sollt ihr im Leben auch anwenden.

B. Sprachliche Behandlung.

1. Lesen, einzeln und im Chore. Beachtung der Tonwörter, der Aussprache und des Rhythmus. — 2. Aufsuchen der orthographischen Eigentümlichkeiten der Wörter, in deren Schreibweise die Schüler noch nicht sicher sind. Unterstreichen derselben. (n a **ck** t, b l o **ß**, k ö **nn** e n, von d a **nn** e n, w a **ck** e r f ü **tt** e r n 2c.) — 3. Schriftliche Inhaltsangabe. — 4. Memorieren. — 5. Schreiben nach dem Wortlaute. — 6. Vergleichung.

Der kluge Star.

A. Sachliche Behandlung.

Ein durstiger Star wollte aus einer W a s s e r f l a s c h e trinken; aber er konnte das Wasser mit seinem kurzen Schnabel nicht e r r e i c h e n. Er p i c k t e an das Glas; aber er vermochte es nicht, es zu z e r b r e c h e n. Hierauf stemmte er sich gegen die Flasche, sie u m z u w e r f e n; aber dazu war er zu s c h w a c h. Was wollte er nun machen? Lange dachte er nach. (Längste Pause.) E n d l i c h kam er auf den g l ü c k l i c h e n Einfall, S t e i n c h e n zusammenzulesen und sie in die F l a s c h e zu werfen. Dadurch stieg das Wasser zuletzt so h o c h, daß er es e r r e i c h e n und seinen Durst löschen konnte.

1. **Vorbereitung.** Wer hat schon einen Star gesehen? Was wißt ihr davon anzugeben? Betont: Er hat einen k u r z e n Schnabel. Welcher Vogel hat einen l a n g e n Schnabel? (Storch.) Ist der Star ein großer, s t a r k e r Vogel? Erzähle nun, was vom Star gesagt worden ist!

2. **Thema.** Wir wollen nun eine Geschichte von einem Star lesen.

3. **Vermittlung und Besprechung.** Lies den ersten Satz! Sch. Ein durstiger Star wollte aus einer Wasserflasche trinken. Woraus wollte der Star trinken? Lies nochmals und betone so! Sch. Ein durstiger Star wollte aus einer W a s s e r f l a s c h e trinken? Ist es ihm gelungen? Lies! „Aber er konnte das Wasser mit seinem kurzen Schnabel nicht e r r e i c h e n.“ Warum nicht? Sch. „Sein Schnabel war zu kurz.“ Lies nochmals mit rechter Betonung: Er konnte aber das Wasser mit seinem kurzen Schnabel nicht e r r e i c h e n.

Was that er nun? Er pickte an das Glas; aber er vermochte es nicht, es zu zerbrechen. (Fragen nach den Tonwörtern, wenn falsch betont wird.) Warum half ihm das Picken nicht? Was wollte er dann anfangen? Lies! „Er stemmte sich gegen die Flasche und wollte sie umwerfen; aber dazu war er zu schwach. (Fragen nach den Tonwörtern.) Leset das Ganze bis hieher!

Wiederholung: 1. Was der Star wollte?
2. Warum er das nicht konnte?
3. Sprecht von seinen mißlungenen Versuchen!
4. Erzähle alles, N!

Ist der Star dennoch zum Wasser gekommen? Lies fort, Z! Was wollte er nun machen? Tonwort? Fragezeichen. Der ganze Satz ist im Tone der Verlegenheit zu lesen, um die Ratlosigkeit des Vogels recht anschaulich zu machen. Lies fort, B! Lange dachte er nach. Ihr thut das wohl auch — daher Pause bei „nach". Weiter! Endlich kam er auf einen glücklichen Einfall. Etwas Rechtes, etwas Gutes fiel ihm ein. Der ganze Satz ist mit gehobener Stimme zu lesen; die Wörter: endlich und glücklich sind zu markieren. Was that er erst? (Lesen!) Dann? (Lesen!) Was geschah hierauf? Leset den Schlußsatz! (Tonwörter: erreichen und löschen.) Leset von der Frage an! Wie viele Absätze haben wir gemacht? Gebt jedem Absatze eine Überschrift! Lies vom durstigen Star, A! Lies vom klugen Star, B! Nacherzählen des Ganzen.

4. Grundgedanke. Wir haben schon einmal gelesen, daß Wind und Sonne eine Wette gemacht haben. Wer weiß es? (will erzählen?) Was hat der Star durch seine Gewaltthätigkeit erreicht? Was der Wind? — Was hat der Star durch seine Klugheit, die Sonne durch ihren milden Schein erreicht? Maxime: Durch Bedachtsamkeit und Klugheit erreicht man mehr als durch rohe Gewalt.

B. Sprachliche Behandlung wie sonst.

Naturgeschichtliches als Aufsatzübung. Ausführliche Beschreibung des Stares für die Schüler der Oberklasse, woraus eine kurze Beschreibung für die Schüler der Mittelklasse leicht herzustellen ist. Eine Zugabe für mehrklassige Schulen, falls das Lesebuch über diesen allerliebsten Vogel nichts enthält.

Schnabel spitz-kegelförmig, gerade, First an der Spitze abgeflacht. Flügel lang und spitz, erste Schwinge sehr kurz, zweite am längsten, dritte fast so lang wie die zweite; Schwanz kurz, gerade. Das alte Männchen hat im Frühjahre einen gelben Schnabel. Sein Federkleid ist grün mit purpurnem Schiller. Rückwärts hat es kleine, weiße Spitzenflecken. Im Herbste wird der Schnabel bräunlich, und die weißen Flecken werden zahlreicher. Das Weibchen ist über und über weiß gefleckt, sein Schnabel weniger gelb. Die Jungen sind braungrau und haben eine weiße Kehle. Der Star bewohnt ganz Europa, soweit sich hohle Bäume finden. Wenn man ihm Nistplätze anbietet, ist er sogleich zutraulich zur Hand und läßt sich heimisch nieder. Er verträgt sich mit Mensch und Vieh, mit anderen Vögeln und seinesgleichen; er reinigt Beete,

Äcker, Wiesen, Bäume vom Ungeziefer, ist lustig und vergnügt und ergötzt durch seinen Gesang und sein drolliges Wesen. Nach der zweiten Brut zieht alt und jung auf Viehweiden, wo sie im Miste der Tiere wühlen oder dem Vieh das Ungeziefer vom Rücken fressen. Oder sie tummeln sich in zahlreichen Scharen auf frisch gepflügten Feldern, wo sie Regenwürmer, Käfer, Engerlinge auflesen. Auch an seichten Gewässern halten sie sich gerne auf und nähren sich hier von kleinen Wassertieren. Sie übernachten im Schilfe oder in Eichenwäldern, welche sie von gefährlichen Insekten reinigen. Der Star ist ein munterer, neugieriger, kluger und immer geschäftiger Vogel. Sein Gesang ist ein wunderliches Gemisch von singenden, pfeifenden und schnarrenden Tönen; auch ahmt er die Stimmen anderer Vögel, ja selbst das Miauen der Katze nach. In der Gefangenschaft zeigt derselbe außerordentliche Klugheit in Meidung von Gefahren, und er kennt diejenigen bald, die ihm wohlwollen. Der Star lernt leicht sprechen. Man deckt ein Tuch über seinen Käfig, so daß er nichts in der Stube sieht, und spricht ihm das, was er lernen soll, recht oft vor. Und das lernt er, ohne daß man ihm die Zunge löst. Das Lösen der Zunge ist unnütz und eine arge Grausamkeit. Im Oktober ziehen die Stare nach Süden, um schon im Februar oder März wieder zu uns zurückzukehren. Da werden sie oft noch vom Frost überrascht und leiden alsdann durch Kälte und Hunger. Die Kinder könnten da manchem dieser Tierchen das Leben retten. Wie so das?

Zimmermannsspruch. (L. Uhland.)

Das neue Haus ist aufgericht', — gedeckt, gemauert ist es nicht; noch können Regen und Sonnenschein von oben und überall hinein; d'rum rufen wir zum Meister der Welt, er wolle von dem Himmelszelt nur Heil und Segen gießen aus hier über dieses off'ne Haus. Zuoberst woll' er gut Gedeih'n in die Kornböden uns verleih'n, in die Stube || Fleiß und Frömmigkeit, in die Küche || Maß und Reinlichkeit, in den Stall || Gesundheit allermeist, in den Keller dem Wein einen guten Geist; die Fenster und Pforten woll' er weih'n, daß nicht Unseliges komm herein, und daß aus dieser neuen Thür' | nur fromme Kindlein springen für. Nun, || Maurer, || deckt und mauert aus, der Segen Gottes || ist im Haus!

A. Inhaltliche Behandlung.

I. **Anknüpfung an Bekanntes.** Wenn man ein Haus gebaut hat, dann ist ein großes Werk geschehen. Der Eigentümer, der Bauherr und die Bauleute können, wenn der Bau gelungen ist, mit Befriedigung auf ihre Arbeit sehen. Und der Eigentümer, der das neue Haus bezieht, hat bei den Wechselfällen des menschlichen Lebens alle Ursache, sich zu fragen: Was wir — ich und meine Familie — alles in diesem Hause erleben werden? Er muß sich sagen: neben Glück auch Unglück. Daher wünscht der Baumeister dem Eigentümer des neuen Hauses nach alter deutscher Sitte Glück, zumeist in einem Reimspruche.

II. **Thema.** Einen solchen Reimspruch wollen wir heute lesen.

III. **Lesen und Besprechung.** In manchen Gegenden Deutschlands, z. B. in Schwaben, werden die Mauern der Häuser teilweise aus Holz gebaut,

indem man Balken senkrecht, wagrecht und kreuzweise ineinanderfügt und dann die Zwischenräume ausmauert. Es werden also die Häuser im Rohbaue vom Zimmermanne hergestellt, nachdem der Maurer den Grund gelegt hat. Jetzt kannst du mir wohl die Überschrift erklären? Nun wollen wir hören, was der Zimmermann spricht. Lies die ersten zwei Zeilen! Aufgerichtet ist das neue Haus, das Holzwerk ist ineinandergefügt, aber die Zwischenräume sind noch nicht ausgemauert und das Dach ist noch nicht gedeckt. Lies und betone die Gegensätze! Ob ein solches Haus Schutz gewähren kann? Lies! Was kann hinein? Regen und Sonnenschein. Regen und Sonnenschein sind zwar notwendig zum Gedeihen der Feldfrüchte. Ob aber auch für ein Haus? Will der Zimmermann mit Regen und Sonnenschein vielleicht etwas anderes bezeichnen? So ist es; er will sagen: Unglück und Glück, Leid und Freud können jetzt noch in das offene Haus einziehen. Wünscht er den künftigen Bewohnern Glück? Lies die nächsten 4 Zeilen! Das will sagen: Weil das Haus noch offen ist und Unglück und Glück, Leid und Freude einziehen können, so wünschen wir (die Zimmerleute, in deren Namen der eine spricht), daß Gott, der größte Baumeister, von seinem Hause aus nur Heil und Segen ausgießen, d. i. in reichstem Maße spenden wolle. Lies nun mit richtiger Betonung! Erkläre das Gelesene! Erste Zusammenfassung: Gib an, was du gelernt hast! 1) Was der Zimmermann mit Heil und Segen meint? Das erfahren wir im folgenden. Lies bis „verleihe“! Wir lesen nun, was der Zimmermann den zukünftigen Hausbewohnern wünscht. Sch. Daß das Getreide wohl gerate, vor Hagelschlag, Mäusefraß, vor dem Kornwurm, vor dem Feuer bewahrt bleibe. Reiche Ernten sind Quellen des Wohlstandes. Anschreiben: 1) Kornboden — Getreide. 2) Was wünscht er noch? Lies! In die Stube Fleiß und Frömmigkeit. Was ist ausgelassen? (Wünsche ich.) Wie deutet man beim Lesen die Auslassung an? Lies gut betont und setze richtig ab! Sch. In die Stube || Fleiß und Frömmigkeit. Wem wünscht er Fleiß und Frömmigkeit? Fleiß und Frömmigkeit sind gleichfalls Quellen des Wohlstandes (Glückes). Denn: Bet' und arbeit', so gibt Gott allzeit! Anschreiben: 2) Stube — Fleiß. 3) Was wünscht er noch? In die Küche || Maß und Reinlichkeit. Ganzer Satz? Lies! L. Mäßigkeit und Reinlichkeit sind ebenfalls Quellen des Glückes. Arbeit, Mäßigkeit und Ruh', schließen dem Arzt die Thüre zu. Anschreiben! 3) Küche — Maß ꝛc. 4) Was wünscht er noch? In den Stall || Gesundheit allermeist. Was meint der Zimmermann damit? Das Vieh soll gesund bleiben, vor Seuchen (Lungen- und Klauenseuche) bewahrt bleiben: denn ein Stall voll gesunden Viehes hat einen großen Wert. Wie so? 5) Was wünscht er noch? „Guten Geist“ hat der gute geratene Wein. Zweite Zusammenfassung: Nun zähle die Wünsche des Zimmermanns auf! Welche Ordnung hat er eingehalten? Er hat für jeden der fünf Haupträume des Hauses einen Segensspruch: mit dem Speicher oben hat er begonnen, und mit dem Keller unten schließt er. Mach's auch so! 6) und 7) Der Zimmermann läßt auch die noch bleibenden Öffnungen des Hauses nicht unberücksichtigt: die Fenster und Thüren. Was wünscht er da? Durch Thüren und Fenster soll nichts Unseliges (Feuer Krankheit, Dieb) ins Haus kommen, aus den Thüren sollen nur brave Kindlein herverspringen, die Gott und den Eltern Freude machen. (Lesen!) **„nur“** d. h. kein Kind soll mißraten; denn ungeratene Kinder sind der Eltern größtes Unglück. Dritte Zusammenfassung: Wie viele Punkte (Wünsche)

haben wir angeschrieben? Sieben. Welchem Gebete gleicht der Zimmermannsspruch? Dem Vater unser. Weise die Ähnlichkeiten nach! Er hat eine Anrede (hier an den Besitzer) und sieben Bitten zu Gott. Womit schließt der Zimmermann seinen Spruch? Lies! Nun, Maurer &c. Was will der Zimmermann damit sagen? Da nun das Haus fertig ist, schickt euch, ihr Maurer! füllt die Mauern aus, damit der Segen Gottes, der durch den Spruch in das Haus gekommen, darin bleibe.

IV. **Zusammenfassung des Ganzen. 1.** Gliederung. Gebt nun den Gedankengang des Lesestückes an! 1) Anrede an den Besitzer; 2) sieben Bitten zu Gott: a) die fünf ersten schließen sich an die Haupträume des Hauses an in der Folge von oben nach unten; b) die zwei letzten schließen sich an die Fenster und Thüren an. 3) Aufforderung an die Maurer. Nun sollt ihr den Inhalt des Lesestückes angeben!

2. Inhaltsangabe. Es ergibt sich etwa unter leisen Andeutungen von seite des Lehrers folgendes: Als der Zimmermann das Haus in seinem Gebälke hergestellt hatte, stieg er auf das Dach, um mit lauter Stimme dem Erbauer und seinen Angehörigen Glück zu wünschen. In seinem Glückwunsche bittet er Gott, den künftigen Bewohnern des Hauses die Tugenden der Frömmigkeit, des Fleißes, der Mäßigkeit und Reinlichkeit zu verleihen, die Speicher mit Getreide, den Keller mit gutem Weine zu füllen, das Vieh gesund zu erhalten, das Haus vor Unglück, insbesondere vor einer Feuersbrunst zu bewahren und den Eltern nur fromme Kinder zu schenken. Nachdem der Zimmermann seinen Wunsch gesprochen, forderte er die Maurer auf, schnell das Haus fertig zu stellen, damit der Segen Gottes, der nun in das Haus gekommen sei, nicht mehr aus demselben weiche.

3. Hauptinhalt oder Grundgedanke. Die sieben Bitten werden durchgegangen und daran wird der Nachweis geknüpft, daß allüberall der Segen Gottes zu unserem Thun und Lassen, Handel und Wandel notwendig sei. Also: Der Landmann kann zwar das Feld bereiten und bebauen; doch Gott muß zur rechten Zeit Sonnenschein und Regen schicken &c. Daraus ergibt sich der Grundgedanke: An Gottes Segen ist alles gelegen. Oder: Wer auf Gott vertraut, hat auf festen Grund gebaut.

4. Lehre. Wie der Zimmerman, so sollen auch wir Gott täglich um Heil und Segen bitten.

B. Sprachliche Behandlung.

1. Leseübung (nach den bereits gegebenen Andeutungen).

2 Aufsatz. a) Feststellung seines Inhaltes. Ihr sollt nun den Inhalt des Gedichtes in ungebundener Rede niederschreiben lernen. Daher müßt ihr den Inhalt in einfache Sätze fassen. Es ergibt sich:

1. Der Zimmermann hatte das Haus in seinem Gebälke hergestellt.

2. Dann stieg er auf das Dach und wünschte den künftigen Bewohnern des Hauses Glück und Segen.

3. Sein Spruch enthielt folgende sieben Segenswünsche: Lieber Gott, fülle die Speicher mit gutem Getreide! Verleihe den künftigen Inwohnern Fleiß und Frömmigkeit! Lasse sie mäßig und reinlich sein! Schütze ihr Vieh vor Krankheit! Fülle den Keller alljährlich mit gutem Wein! Bewahre das Haus vor einem Schadenfeuer! Ganz besonders aber schenke den Leuten brave Kinder!

4. Zum Schluß fordert der Zimmermann die Maurer auf, geschwind die Mauern auszufüllen, damit der Segen Gottes im Hause bleibe. — Wiederholte Inhaltsangabe in fester Fassung und Ordnung der Sätze.

b) Grammatische Vorbereitung, insbesondere der Zeichensetzung. Nun wißt ihr, was ihr schreiben sollt. Damit ihr aber auch die Zeichen recht setzet, sollt ihr die Sätze besprechen und anzeichnen.

Der 1. Satz enthält Subjekt und Prädikat und noch einige Satzteile = ein einfacher erweiterter Satz. In demselben kein Zeichen; am Schlusse ein Punkt. Satzbild: ________.

2. Satz: Ein Satzgegenstand und zwei Aussagen = ein zusammengezogener Satz. Da der zweite Teil des Satzes kein eigenes Subjekt hat, darf vor „und" kein Komma gesetzt werden. Aber wenn der Satz hieße: Da stieg der Zimmermann auf das Dach, und er wünschte 2c. Satzbild: _____ _____.

3. Satz: Dieser Satz sagt, daß im folgenden etwas aufgezählt wird. Doppelpunkt. Satzbild ________:

4. Satz: Dieser Satz ist ein Wunschsatz. Rufzeichen. Nach der Anrede ein Komma. Satzbild: _____, _____!

In ähnlicher Weise sind auch die übrigen Sätze zu durchsprechen. Zum Schlusse werden die Sätze wiederholt und hiebei die Zeichen mit benannt.

c) Orthographische Vorbereitung. Zimmermannsspruch. Ein zusammengesetztes Hauptwort. Man setzt mm, weil i in der ersten Silbe kurz ist; man setzt nn, weil a in der dritten Silbe kurz ist. Spruch mit ch, weil das Wort von sprechen hergeleitet ist. Verwandte Wörter: Sprache, sprich, du sprichst, er spricht. „Haus" mit s; s steht am Ende der Wörter nach langem Stimmlaut. So in Maus, Schmaus, hinaus, leis 2c. s wird bei Verlängerung des Wortes ſ, z. B. in Häuser, Mäuse, leise. **au** wird in der Mehrzahl äu. „aufgericht'" = aufgerichtet. Wegwerfungszeichen oder Apostroph; mit **cht**. Verwandte Wörter: Gericht 2c. Gegensatz: gerügt, von rügen, tadeln. — gedeckt, von decken mit **ck**. Verwandte Wörter: Decke, Dachdecker 2c. Gegensatz: Degen. In ähnlicher Weise wird das ganze Lesestück durchbesprochen. Die neuen oder den Kindern noch nicht geläufigen Wörter werden buchstabiert, an die Wandtafel geschrieben und hiebei die orthographischen Eigentümlichkeiten derselben unterstrichen. Schließlich folgt ein Diktat über das Vorausgegangene: Zimmermannsspruch, Haus, aufgerichtet, aufgericht'; gedeckt, Decke, Dachdecker; Mauer, Maurer, mauern 2c. — Korrektur! Eintrag in das Rechtschreibheft. — Fertigung des Aufsatzes nach wiederholter Aufzählung der Sätze. — Korrektur. Wenn Fehler vorkommen, wiederholte Übung des Richtigen. Sodann Einschreiben des Aufsatzes in das Aufsatzheft als Abschluß der Unterrichtshandlung.

Der Helfer in der Not.

Ein Handwerksbursche ging unweit Preßburg in Ungarn in der grimmigsten Kälte durch die Heide. Seine Kleider waren dünn und seine Strümpfe zerrissen. Ach, da fror ihn recht sehr! Er weinte, und die hellen Thränen erstarrten auf seinen Augenwimpern zu Eis. „Lieber Gott", seufzte er, „weit und breit kein Dorf und keine Stadt, nicht einmal eine Köhlerhütte! Ich werde erfrieren. Ach, was wird meine arme Mutter anfangen? — Mein Vater ist schon tot — dann hat sie niemand, der ihr Brot erwirbt." — Er wollte laufen, um sich zu erwärmen, aber seine Glieder waren starr. Er wurde schläfrig, legte sich in den Schnee auf sein Bündelchen und schlief ein. — Ein Postknecht ritt vorbei und sah ihn starr daliegen; da er indessen noch einige Lebenszeichen an ihm bemerkte, ritt er schneller und zeigte es unter dem Thore der nächsten Stadt an. „Was hilft's? Ehe wir hinauskommen, ist er tot!" sagten die Gefühllosen. Ein armer Taglöhner aber, welcher gerade in der Wachtstube war, sich zu erwärmen, hörte es, und ihm brach das Herz vor Mitleid. Ohne ein Wort zu sagen, eilte er auf die Landstraße, trug den erstarrten Handwerksburschen in das nächste Dorf, rieb ihn mit Schnee, brachte ihn der Wärme immer näher und erweckte ihn endlich wieder. Darauf nahm er ihn mit sich in die Stadt und teilte sein Holz und seinen Tisch, obgleich er selbst nicht viel hatte, mit dem Handwerksburschen solange, bis derselbe im stande war, weiter zu reisen. Mit dankbarem Herzen schied er von seinem Retter.

Andeutungen zur sachlichen Behandlung.

I. Vorbereitung. Lage und Umgebung von Preßburg. (Pußten.)

II. Inhaltswiedergabe nach folgender Disposition: A) Die Not des Handwerksburschen: 1) Kälte, 2) unzureichende Kleidung, 3) Entfernung von menschlichen Wohnungen, 4) Seelenschmerz, 5) Gefahr des Erfrierens. B) Die Rettung: 1) Der Postknecht thut das möglichste. 2) Unbarmherzige verweigern Hilfe. 3) Ein armer Taglöhner rettet ihn; er trägt ihn a) ins Dorf, b) belebt ihn und teilt c) mit ihm das Seinige.

III. Die Personen der Erzählung. 1. Der Handwerksbursche. a) Er war sehr arm. Dies sagt die Erzählung mit den Worten: Seine Kleider waren dünn und seine Strümpfe zerrissen. Er hatte kein wohlbepacktes Felleisen, sondern nur ein Bündel (kleines Bund, Bündchen), in dem er vielleicht einiges Handwerkszeug verwahrte. Wie mochte es kommen, daß er in solch jämmerlichem Zustande auf der Reise sich befand? Er hatte wohl lange keine Arbeit gefunden und war sohin schon lange auf dem Marsche, was auch die zerrissenen Strümpfe andeuten. So wurde er vom Winter überrascht und konnte eine wärmere Kleidung sich nicht mehr beschaffen, da er seine Ersparnisse der Mutter gesendet hatte. Vielleicht war er in der letzten Zeit krank gewesen und hatte Felleisen und Kleider verkauft, um die Kurkosten zu bezahlen. b) Er war ein braver Sohn. Indem er den Tod vor Augen sieht, gedenkt er seiner alten Mutter, einer Witwe. Die Sorge um diese läßt ihn seine traurige Lage doppelt schmerzlich empfinden. c) Er hätte wohl denken können, es würden sich die Leute schon um seine Mutter annehmen; aber er wollte nicht, daß jemand sage, seine Mutter falle der öffentlichen Wohlthätigkeit zur Last. Der Hand-

werksbursche besaß also ein lebhaftes Ehrgefühl. d) Er wendet sich in seiner verzweifelten Lage zu Gott. Er betet. Sein Gebet ist kurz und innig: „Lieber Gott, erhalte mich meiner armen Mutter!“ Es wird erhört. 2. Der Postknecht. Niemand war bei der entsetzlichen Kälte auf der Straße, als ein Postknecht, den die Pflicht rief. Dieser war die nächste Ursache der Rettung. Er selbst konnte den Erfrierenden nicht mitnehmen; denn das Pferd war bepackt, und der Erstarrte nicht wohl darauf unterzubringen; auch mußte er fürchten, daß die erstarrten Glieder des Unglücklichen brechen. Endlich: der Postknecht war im Dienste, mußte zu genau bestimmter Zeit eintreffen und durfte sich deshalb nicht aufhalten. Er hätte wohlgethan, wenn er den Ärmsten ganz mit Schnee bedeckt hätte. 3. Die Thorwächter. In manchen Ländern werden beim Eintritte großer Kälte eigene Stuben für die armen Leute geheizt, auch werden Wachen aufgestellt mit der Verpflichtung, sich um Leute anzunehmen, die sie dem Erfrieren ausgesetzt finden. Die „Gefühllosen“ der Erzählung waren solche Wächter. Indem sie sich ausreden: „Bis wir hinauskommen, ist er tot“, machen sie sich einer groben Pflichtvergessenheit schuldig. Sie mochten aus Bequemlichkeit, aus Liebe zur geheizten Stube sich der Mühe nicht unterziehen, den Unglücklichen aufzusuchen und Wiederbelebungsmittel anzuwenden oder anwenden zu lassen. Aus diesem Verhalten spricht bodenloser Eigennutz und eine unvergleichbare Niedrigkeit der Gesinnung. 4. Der Taglöhner. a) Er hat Gefühl für das Unglück des Mitmenschen. „Ihm brach das Herz vor Mitleid.“ Das ist der Ausdruck für den größten Seelenschmerz, für den höchsten Grad des Mitleids. b) Er thut Gutes im Stillen. Möglich, daß er Zorn und Spott der Wachehabenden nicht auf sich laden wollte; er hätte aber einen Gesinnungsgenossen mitnehmen können, der ihm bei der voraussichtlich schwierigen Arbeit behilflich gewesen wäre. Er thut dies nicht; allein will er das Rettungswerk ausführen. (Wenn du Almosen gibst — Gutes thust — laß die linke Hand nicht wissen, was die rechte gibt.) c) Da er allein nicht helfen kann, nimmt er die Hilfe dritter in Anspruch. Er bringt den scheinbar Leblosen mit großer Mühe in das nächste Dorf und wendet da das richtige Verfahren bei Behandlung Erfrorner an. d) Er teilt das Wenige, was er hat, mit dem Geretteten. e) Der Gerettete geht fort. Er kann seinen Dank nur durch Worte bezeigen. Der Retter und der Gerettete sehen sich vielleicht niemals wieder. Der Beweggrund zu der guten That war die reinste, uneigennützige Nächstenliebe. — Vergleiche die Handlung des Taglöhners mit der des barmherzigen Samariters! Vergleichungspunkte: Beide helfen sofort. Schnelle Hilfe ist doppelte Hilfe. Oft ist schnelle Hilfe die einzig fruchtbare. (Feuersbrunst, Ertrinken.) Beide gehen, da sie nicht im stande sind, allein zu helfen, andere um Mithilfe an. Beide fragten nicht nach dem Bekenntnisse des Unglücklichen. Keiner von beiden konnte von seite des Geretteten auf Wiedervergeltung rechnen. „Eine gute That trägt den Lohn in sich. Wo die Not am größten, ist Gottes Hilfe am nächsten.“ — Nacherzählen, Personenbeschreibung, Vergleichung.

Die Schatzgräber. (G. A. Bürger.)

Ein Winzer, der am Tode lag, rief seine Kinder an und sprach: „In unserm Weinberg liegt ein Schatz, grabt nur darnach!“ — „An welchem Platz?“ schrie alles laut den Vater an. „Grabt nur!“ . . . O weh! da

starb der Mann. Kaum war der Alte beigeschafft, so grub man nach aus Leibeskraft. Mit Harke, Karst und Spaten ward der Weinberg um und um gescharrt. Da war kein Kloß, der ruhig blieb; man warf die Erde gar durchs Sieb und zog die Harke kreuz und quer nach jedem Steinchen hin und her. Allein da ward kein Schatz verspürt, und jeder hielt sich angeführt. Doch kaum erschien das nächste Jahr, so nahm man mit Erstaunen wahr, daß jede Rebe dreifach trug; da wurden erst die Söhne klug und gruben nun jahrein, jahraus des Schatzes immer mehr heraus.

Andeutungen zur Behandlung.

I. **Ziel**: Überschrift. — II. **Vorbereitung.** 1) L. Ihr habt schon Weintrauben gegessen. Wo wachsen dieselben? (am Weinstocke.) Die Weinstöcke werden bei uns an den Häusern gezogen, anderswo aber in Weinbergen. Hier werden ungefähr $1^1/_2$ m hohe Pflöcke in den Boden gesteckt, an denen sich die Reben hinaufranken. Die Weinberge müssen gut gedüngt und tüchtig bearbeitet werden, wenn sie reichliche Frucht bringen sollen. — 2) Zur Bearbeitung der Weinberge verwendet man eine große Hacke, Karst genannt, den Spaten, wohl auch den Rechen (die Harke). Beim Umgraben der Weinberge hat man schon manchmal Geld und andere kostbare Sachen (einen Schatz) gefunden. Wie mögen solche kostbare Sachen in den Boden gekommen sein? Die Leute haben zu Kriegszeiten ihre Schätze vergraben, um sie vor dem Feinde zu sichern. Die Eigentümer mußten sich flüchten, sind in der Gefangenschaft gestorben oder umgekommen. Wer einen Schatz vergräbt, hält das geheim. So ist es möglich, daß Gold- und Silberschätze Jahrhunderte lang in der Erde verborgen liegen, bis sie zufällig aufgefunden werden. Wiedergabe. — III. **Vermittlung und Besprechung.** Wir lesen vom Schatzgraben in einem Weinberge: Welchen Auftrag gab der sterbende Vater seinen Söhnen? Warum gruben die Söhne gar fleißig? Hat der Vater ihnen eine Unwahrheit gesagt? Wie gingen seine Worte in Erfüllung? — IV. **Reproduktion.** Ein Winzer fühlte sein Ende nahen. Da rief er seine Söhne zusammen und sprach zu ihnen: Meine Söhne, ich kann euch nichts hinterlassen als unser Häuschen und den (anstoßenden) Weinberg. Aber in dem Weinberge liegt ein Schatz. Grabt darnach, und ihr werdet ihn finden! Die abergläubischen Söhne verstanden das Wort des Vaters nicht. Um den Schatz zu suchen, gruben sie den Weinberg um und um, zerklopften die Erdschollen, warfen die Erde sogar durchs Sieb — fanden aber nichts. Darüber ärgerten sie sich. Da aber die Reben sich belaubten und blühten, merkten sie schon, daß der Vater doch recht haben könne. Und als die Zeit der Weinlese nahete, fanden sie zu ihrer großen Überraschung, daß jede Rebe das Dreifache trug, wie ehedem. Weil sie auch in den folgenden Jahren den Weinberg gut pflegten, wurden sie von dem Erlöse aus den Trauben nach und nach so wohlhabend, als ob sie einen Schatz gefunden hätten. Der beste Lohn ihrer Arbeit aber bestand darin, daß sie das geistige Vermächtnis ihres seligen Vaters verstanden, welches in dem Sprüchlein enthalten ist:

Die beste Goldgrub' ist der Fleiß;
wohl dem, der ihn zu üben weiß!

Neue Überschrift: Das sonderbare Testament.

Einige Betonungsregeln.

Sprichwörter. 1. Besser Unrecht leiden, als Unrecht thun. Welches sind die Gegensätze in diesem Sprichwort? Hebe sie beim Lesen hervor! (Ebenso bei den Sprichwörtern: Der Mensch denkt und Gott lenkt. Des Zornes Ausgang ist der Reue Anfang.) Regel: Beim Lesen müssen die Gegensätze durch die Betonung hervorgehoben werden.

2. Ohne Sonntag || kein Werktag. Gegensätze? Welche Wörter sind nach Sonntag ausgelassen? Wie deutet man die Auslassung an? Durch eine Pause. Noch einige Beispiele. Regel: Auslassungen werden durch eine Pause angedeutet.

3. Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um. Wenn die Not am größten, da ist Gottes Hilfe am nächsten. Vorlesen vonseite des Lehrers. In welchem Satze habe ich die Stimme steigen lassen? In welchem bin ich mit der Stimme gefallen? (Ebenso am zweiten Beispiele.) Regel: Im Vordersatze steigt die Stimme; im Nachsatze fällt sie.

Materialien zur weiteren methodischen Bearbeitung.

A. Gedichte.

Der Blinde und der Lahme. (Gellert.) I. Wie ein Blinder und ein Lahmer sich gegenseitig helfen. II. Ungefähr = zufällig. „Und jener hofft." Hier muß hinzugedacht werden: „Und er sprach: ich bitte dich, mir beizustehn." III. 1. Bitte des Blinden; 2. Vorschlag des Lahmen; 3. Ausführung des Vorschlages. (Gegenseitige Hilfe.) IV. Einer ersetzt dem andern, was ihm selbst fehlt. Vereint leisten sie, was der einzelne nicht zu leisten vermag. Durch treues Zusammenhalten, durch Vereinigung unserer Kräfte zu gleichem Zwecke können wir die schwersten Notstände des Lebens überwinden. V. Ein Lahmer traf zufällig einen Blinden auf der Straße. Der Blinde bat den Lahmen, ihn zu führen. Allein der Lahme sprach: Ich kann ja selbst nicht gehen! Wenn du mich aber auf deine Schultern nehmen willst, dann werde ich dir die Wege zeigen. Sie machten es so und leisteten nun mit vereinten Kräften, was einzeln keinem möglich war.

Das Riesenspielzeug. (Chamisso.) Burg Niedeck ist im Elsaß ꝛc. I. Was ihr vom Riesen Goliath noch wißt? II. Wir lesen heute von der Tochter eines Riesen. III. 1) Die Burg Niedeck. (Allgemeines über Burgen.) 2) Wie die unbeaufsichtigte Riesentochter in das Thal geht. 3) Wie sie den Bauern mit seinem Gespann als Spielzeug einpackt. 4) Wie sie das vermeintliche Spielzeug dem Vater zeigt. 5) Was dieser dazu sagt. IV. In alter Zeit ist es den Bauern nicht gut gegangen, da sie als Leibeigene von ihren Herren oft sehr bedrückt wurden. Der mächtige Riese auf der Burg bildet hiezu in seiner guten Ansicht einen wohlthuenden Gegensatz. V. Achte den Bauernstand: „denn wäre nicht der Bauer, so hättest du kein Brot."

VI. Vergleiche die Sage mit dem Gedichte: Schwert und Pflug. „Die Burg ist nun zerfallen, die Stätte wüst und leer, und fragst du nach den Riesen, du findest sie nicht mehr" — aber der Bauer pflügt noch auf den Fluren. Die Wiederholung der ersten Strophe am Schlusse weist entschieden auf diesen

unausgesprochenen Gegensatz. Beim Lesen ist a) an den unsere Heiterkeit erregenden Gegensatz zwischen der Riesengröße und dem kindischen Wesen des Riesenfräuleins, an das „Tüchlein“, das einen Bauern mit seinem Gespanne faßt, an den Tisch, auf dem ein Gefährt Platz hat, zu erinnern. Es ist b) hervorzuheben, wie der Vater an der Freude seiner Tochter sich freut, c) wie er seine Tochter eines besseren belehrt, d) ernst wird, als sie nicht folgen will, und wie er endlich die bedeutungsvollen Sätze ausspricht: „Es sprießt der Stamm der Riesen aus Bauernmark hervor. Der Bauer ist kein Spielzeug nicht, da sei uns Gott davor.“ Bei der sprachlichen Bearbeitung ist zu zeigen, daß die doppelte Verneinung: „Das ist kein Spielzeug nicht“, welche der Dichter volkstümlich dem Riesen in den Mund legt, eine Bejahung und als solche unrichtig ist. Vorlesen des Rückertschen Gedichtes gleichen Inhalts: Es ging die Riesentochter ꝛc.

Der weiße Hirsch. (Uhland.) „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch.“ I. Birschjagd. Einzelne Jäger suchen das Wild auf, um es mit der Feuerwaffe zu erlegen. — II. Der weiße Hirsch, eine große Seltenheit. Es war von ihm viel die Rede gewesen, daher die Anwendung des bestimmten Artikels. Er rauscht heraus, nämlich aus dem Gebüsche; rauschen, weil der durchbrechende Hirsch großes Geräusch macht. Der Hunde Gekläff, die Dächsel hetzen bellend das aufgescheuchte Wild. Auf das Fell brennen, Jägerausdruck für niederschießen (zur Strecke bringen). Trara, Nachahmung des Hörnerschalls; durch das Jagdhorn wird den Jagdgenossen der Fall des Wildes angezeigt. Die Wiederholung der Empfindungswörter: husch, husch! piff, paff! trara! stellt höhnend die verpaßte Gelegenheit den träumenden Reden gegenüber, so als ob die Weidgesellen von einem stillen Beobachter verlacht würden. — III. Wer Beute machen will, muß acht geben. Wer etwas Wertvolles erreichen will, darf die Zeit nicht in träger Ruhe oder mit müßigen Reden hinbringen, sondern muß sich anstrengen. Ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn. IV. Aufsatz: Inhaltswiedergabe in der Form einer einfachen Erzählung. — Einstmals wurde in einer Gegend ein weißer Hirsch gesehen. Da gingen drei Jäger auf die Birsch, um das seltsame Tier zu erlegen. Sie hätten nun das Gebüsch umstellen und den Hirsch am Wechsel erwarten sollen. Das thaten sie jedoch nicht, sondern sie legten sich unter einen Tannenbaum und schliefen ein. Als sie erwachten, erzählten sie einander, was sie von dem Hirsche geträumt hatten. Indes sie aber so mit einander plauderten, brach der weiße Hirsch aus dem Gebüsche, und ehe sie sich schußfertig machen konnten, war er auf und davon.

Die Stufenleiter. (Pfeffel.) „Ein kleiner Sperling haschte sich ꝛc.“ A, Gauch = der einfältige Bursche. Bogen, hier: der Pfeil. B, 1) Von welchen Tieren ist in der ersten, zweiten und dritten Strophe, von welchen Geschöpfen in der vierten Strophe die Rede? 2) Was in jeder Strophe wiederkehrt? a) Der Angriff des Stärkeren auf den Schwächeren; b) die Bitte bezw. Frage des Schwächeren; c) die gleichlautende Antwort des Stärkeren. 3) Warum ist das Gedicht „Stufenleiter“ betitelt? Welche Überschriften könnte es noch haben? (Grausamkeit der Natur. Das Recht des Stärkeren.) Anwendung: Wenn es im Menschenleben auch so wäre? — Das göttliche und menschliche Gesetz verbieten, daß der Stärkere den Schwächeren vergewaltige. — Satzformen. Das Lesestück ist zur Übung im Lesen der direkten Rede beson-

ders geeignet. Rechtschreibübung: Der Pfeil tötete den Adler. Der Adler ist **tot**. Der **Tod** überrascht viele Menschen. Der Tote 2c. Satzbilder. Übung der Zeichensetzung.

Rätsel. (Schiller.) „Ich wohn' in einem steinern Haus 2c." Wer? I. Anleitung zur Lösung. Das sollen wir erst erraten; darum: Rätsel. Wo wohnt der „Unbekannte"? In einem steinern Haus. Ist eine menschliche Wohnung gemeint? Möglich; auch Menschen können im Hause sich verbergen, in einem stillen Kämmerlein schlafen. Ob der „Unbekannte" auch zuweilen herauskommt? Wenn er mit eiserner Waffe gefordert wird. Das wird also wohl ein großer Kriegsmann sein! Doch nicht: erst ist er unscheinbar und klein. Unser Hauch kann ihn bezwingen; ein Regentropfen schon saugt ihn ein. — Wer die Lösung gefunden hat, schreibt sie auf und kehrt die Tafel um! Doch wenn das kleine Ding die Oberhand gewinnt, wird es immer größer, mächtiger, breitet sich immer mehr aus. Es ist der Funke. II. Nachweis, daß der Funke gemeint ist. Er ruht in einem Feuersteine, wird hervorgelockt durch den Stahl 2c.) (Zu Lebzeiten des Dichters war der Gebrauch der Zündhölzer noch nicht bekannt. Man machte damals Feuer mit dem Stahl, Feuerschwamm und Zunder.)

Die beiden Fensterchen. „Es sind zwei kleine Fensterlein 2c." (Castelli.) I. Besprechung des Auges. Anschauungsmittel: ein Modell oder zerlegtes Tierauge. II. Haus = Leib. Hausherr = die Seele. Es ist, als ob ein Maler beständig die Dinge abbildete. Daß die vielen Dinge (was faßt der Erde Schoß) auf ein Fleckchen so groß wie eine Erbse gemalt werden können, sieht wie Zauberei aus. Malt er ans Fenster = man sieht es uns an den Augen an, ob wir fröhlich oder traurig sind. Perlen = Thränen. Schönes Wetter, d. i. gute Zeit, in der man glücklich ist. III. 1) Was geht durch die Augen ein? 2) Was zeigt sich in denselben nach außen? 3) Was geschieht mit den Augen beim Tode?

Schäfers Sonntagslied. (Uhland.) 1. a) Woran merkt der Schäfer, daß heute der Tag des Herrn ist? b) Wie feiert er diesen Tag? c) Wie antwortet ihm der Herr auf sein Gebet? Hieraus ist die Überschrift zu erklären. 2) a) Der Schäfer merkt: Es ist der Tag des Herrn. Denn er ist auf der weiten Flur allein; nur die Morgenglocke hört er läuten, dann ist's ganz still weit und breit. b) Da kniet er nieder und betet den Herrn an. Es überkommt ihn ein süßes Grauen; denn ihm ist, als knieten unsichtbar viele um ihn und beteten mit ihm. c) Und auf sein Gebet ist's ihm, als wolle der weite Himmel, der heute so besonders klar ist und feierlich anzusehen, sich aufthun. So feierlich ist es heute, weil der Tag des Herrn ist. (Bock.)

Der Tannenbaum. „O Tannenbaum 2c." (Anschütz.) I. Es gibt Laub- und Nadelbäume. Die Blätter fallen im Herbste ab, die Nadeln sind beständig (doch nur in beschränktem Sinne, da sie nach und nach abfallen). II. Die Blätter sind treu, weil sie auch in harter Winterszeit bei dem Stamme ausharren. Ein Baum von dir, der Weihnachtsbaum, den du gespendet. III. Die Lehre gibt die dritte Strophe selbst. In schweren Zeiten vermag uns die Natur Trost und Mut zu gewähren, wenn wir sie sinnig betrachten. IV. Aufsatz. 1. Erzählung. Ein schwer geprüfter Mann suchte an einem Wintertage Beruhigung auf einem Spaziergange. Indem er eine schöne

Tanne betrachtete, dachte er: Wie doch die Nadeln des Baumes selbst in rauher Winterszeit auf ihren Zweigen ausharren! ꝛc. Memorieren zum Singen. 2. Was lehrt uns die Tanne? a) Sei treu zu jeder Zeit! b) Habe Freude an der Natur! c) Hoffe und vertraue auf den, der uns Weihnachten geboren worden; dann wirst du Trost und Kraft haben in allen Lebenslagen. 3. Beschreibung der Tanne.

Waldlied. „Im Walde möcht' ich leben ꝛc." (Hoffmann von Fallersleben.) I. Grundlage: Besprechung des Waldes mit Hervorhebung seiner Schönheiten, insbesondere in der besseren Jahreszeit. II. Disposition: A Einleitung: 1. Wunsch, im Walde zu leben; denn 2. der Wald bringt Lust und Freude. B. Schilderung der Waldlust. 1. Einladung a) der Bäume, b) der Blümlein. 2. Die Freude am Walde bezeugen: a) die Vögel, b) das Wild; 3. Wiederholung der Einladung durch die Vögel. III. Winken und nicken in der zweiten Strophe = stumme Einladungen. Die laute und leise Einladung der Vögel wird eindringlicher durch die Wiederholung des Wortes „kommt." IV. Lesen: Im Walde möcht' ich leben. „Komm, lieber Gast!" Im Tone der Einladung. „Kommt" mit lauter Stimme, das folgende „kommt" weniger laut. — V. Aufsatz: 1. Der Wald. 2. Die Schönheit des Waldes.

Drei Paar und Einer. (Rückert.) I. Zu betonen sind: a) „einen" Mund im Gegensatze zu den zwei Ohren. b) Die Frage: Willst du's beklagen? c) Die Befehle: „Mach dir's zu eigen!" und „Lern' es ermessen!" d) „und" in jedem dritten Verse. Pause nach „und", bei welcher in Gedanken die Frage einzuschalten ist: Was sollst du thun? Zwei sind da zur Arbeit ꝛc. II. Beklage es nicht, sondern sei froh, daß es so ist. Zu eigen machen = denke stets daran. Ermessen, begreifen oder verstehen lernen. III. Jede Strophe enthält eine Lehre: 1. Rede wenig, höre viel! 2. Rede wenig, denke mehr, plaudern macht dir keine Ehr'! Reden ist Silber, schweigen ist Gold. 3. Man ißt, damit man lebt, und lebt nicht, um zu essen. Der Mensch ist zur Arbeit geboren.

Sprüche. (Rückert.) „Rein gehalten dein Gewand, rein gehalten Mund und Hand ꝛc. I. Erklärungen: Erdenputz = irdischer, eitler Tand. Erdenschmutz = schmutziges, unehrliches Handeln, das Streben nach zeitlichen Gütern unter Anwendung unerlaubter Mittel. Erdentrutz = Stolz auf zeitliche Güter. Von der Gier der Lippe Rand = der hungrige Hund schnappt mit weit geöffnetem Munde gierig nach dem Bissen. Nicht einmal der Lippe Rand, geschweige denn der ganze Mund, soll der Gier dienstbar sein. Die Schwelle = bildlich für Lippe; innen rein des Hauses Wand, das ist das Herz, das Gemüt. Reiner Schmaus und reiner Kelch = Mäßigkeit im Essen und Trinken. Reinigkeit = die lautere Gesinnung. Bei der unterrichtlichen Behandlung ist zunächst die äußere Reinigkeit in Betracht zu ziehen und von da aus auf die innere Reinigkeit (Unschuld, Frömmigkeit) hinzuweisen. I'. A. Was das Gedicht vom Menschen (Kinde) fordert? 1. Reinigkeit der persönlichen Erscheinung, 2. der Wohnung und ihrer Einrichtung. B. Warum? Das sagt die 7. Strophe, welche zugleich der Grundgedanke des Gedichtes ist: Sohn, die äußere Reinigkeit ist der inneren Unterpfand.

B. Prosaische Lesestücke.

Das Rotkehlchen. (Krummacher.) I. Grundlage. Besprechung des Rotkehlchens. Vogel. Sänger. Schnabel pfriemenförmig, an der Wurzel etwas zusammengedrückt. 10 Schwungfedern in jedem Flügel, ebensoviele Steuerfedern im Schwanze. Grau; Stirn', Oberbrust und Kehle rostrot. Daher der Name. 15 cm lang. Zugvogel. Vom März bis September oder Oktober bei uns. Einzelne überwintern und leiden dann in der Regel große Not. Meist in Wäldern und Gebüschen, von Insekten lebend.

II. Konzentrationsfragen: Das Rotkehlchen hat sich in Not befunden. Warum? Ob ihm in dieser Not jemand geholfen hat? Wie die Leute das Tierchen behandelt haben? Da es dem Rotkehlchen hier gut ging, hat es ihm wohl auch in der Stube gefallen. Weise das nach! Ist das immer so geblieben? Warum wollte es hinaus? Haben der Landmann und seine Kinder recht gethan?

III. Zur Worterklärung. „Brosamen" und „Krümchen" = kleine Abfälle vom Brote und hier bildliche Ausdrücke für die Genügsamkeit.

IV. Der Grundgedanke ist im letzten Satze des Lesestückes ausgesprochen. Nachweis desselben: 1. „Das Vögelein fand freundliches Entgegenkommen." a) Der Landmann nahm das Vögelein in seine Wohnung, als es in strenger Winterszeit ein Unterkommen suchte. b) Man störte es nicht, als es die Brosamen und Krümchen aufpickte. c) Als im folgenden Frühlinge das Rotkehlchen traurig am Fenster saß und dadurch zu erkennen gab, daß es ins Freie möchte, ließ es der Landmann fliegen. d) Er und seine Kinder freuten sich, als das Tierchen im folgenden Winter wiederkam und sein Weibchen mitbrachte, und sie nahmen beide in die Wohnung auf. 2. „Freundliches Entgegenkommen erweckt Zutrauen." a) Das Vögelein ließ sich gerne hereinnehmen. b) Es hüpfte furchtlos in der Stube umher und pickte die Brotkrümchen auf. c) Es kam den nächsten Winter wieder und brachte auch sein Weibchen mit.

V. Aufgaben. 1. Nacherzählen. 2. Nacherzählen in der Form eines Briefes. 3. Beschreibung des Rotkehlchens. — Ausführung der zweiten Aufgabe.

Lieber Karl!

Vor einigen Tagen ist bei uns der Winter mit Schnee und Kälte eingezogen. Uns hat er ein neues Familienglied gebracht. Diese Überraschung! Ich stand nämlich gestern am Fenster und beobachtete ein Rotkehlchen, welches sich auf dem Apfelbaume vor unserem Hause befand. Kaum war ich zurückgetreten, da saß es auch schon auf dem Fenstergesimse und sah mit einem Blicke in die Stube, als ob es sagen wollte: Macht doch auf, mich frieret ja! Der Vater öffnete behutsam das Fenster und nahm das Tierchen, welches fast erstarrt war, in die Stube herein. Erst saß es eine Weile ruhig auf der Vorhangstange und betrachtete uns der Reihe nach; dann hüpfte es auf dem Boden umher und pickte die Krümchen auf, welche von unserem Vesperbrote hinuntergefallen waren. Heute ist das Vögelein so zutraulich, als ob es schon lange bei uns wäre. Es mag wohl eines der Rotkehlchen sein, die sich unter dem

Dachvorsprunge unseres Wohnhauses angesiedelt hatten. Warum es nicht mit den anderen fortgezogen ist, vermag ich leider nicht zu sagen. Vielleicht kannst Du mir hierüber mögliche Gründe angeben. Thu dies bald, und es ist Dir dafür sehr dankbar

Ort und Datum. Dein aufrichtiger Freund N. N.

Der Star von Segringen. (Hebel.) I. 1. Wie der Star das Sprechen gelernt hat? a) Durch planmäßigen Unterricht, b) durch eigenen Fleiß. 2. Welchen Nutzen brachte ihm das? a) Er wurde bekannt und beliebt. b) Seine Kunst rettete ihm das Leben. II. Selbst gelegentlich erworbene Kenntnisse können großen Nutzen bringen. Also? III. Anwendung auf das Menschenleben. (Nachbildung.) Vergleiche Ch. Schmids Erzählung: Der Schuhnagel.

Der Sack voll Erde. (Ch. Schmid.) I. Gefällt euch die That des reichen Mannes? Warum nicht? 1. Weil er den Acker unrechtmäßiger Weise an sich brachte. 2. Weil es eine Witwe und noch dazu eine arme Witwe war, die er betrog. 3. Weil er des Ackers nicht bedurfte. 4. Weil es seine Nachbarin war. Nachbarn sollen einander zunächst aushelfen, mit Rat und That beistehen. — II. Warum wir die Witwe so sehr bedauern? 1) Weil es ihr einziger Acker war, und weil sie durch den Betrug gewiß in große Not geriet. (Wie so?) 2. Weil es ihr väterliches Erbteil war (vom Vater ererbt), auf dem Gottes Segen ruht. Was man vom Vater, den Eltern ererbt hat, achtet man, und zwar um so mehr, wenn diese nicht mehr leben. — III. Wie die Witwe den Reichen zur Einsicht seiner Übelthat brachte? — IV. Warum ihre Handlungsweise so schön ist? Sie prozessierte nicht, sondern verwies auf die Strafe Gottes in der Ewigkeit. Entwicklung des Grundgedankens. Wer weiß eine ähnliche Erzählung aus der biblischen Geschichte? (Naboths Weinberg.) Wer kann sie erzählen? Was lernt ihr daraus? Achab und Jezabel wurden schon in dieser Welt für ihr Unrecht bestraft. Und was hätte dem reichen Manne geschehen können? ihm geschehen müssen? „Unrecht Gut gedeiht nicht.“ Lehre: „Scheu unrecht Gut als eine Bürde, die ewig dich beschweren würde!“

Kutschpferd und Ackergaul. (Gellert.) 1. Weise nach, daß das Kutschpferd hochmütig war! 2. Wie es vom Ackergaul zurechtgewiesen wurde? 3. „Verachte den nicht, der niedere Arbeit thut! Er arbeitet auch für dich.“ Nachbildung: Ein vornehmer Städter spricht geringschätzend zu einem Landmanne und wird von diesem gebührend zurechtgewiesen.

Die beiden Pflugscharen. (Meißner.) 1. Um das Feld zu bestellen, ist ein Pflug notwendig. Schar nennt man die eiserne Schaufel am Pfluge, welche die Erde aufwühlt. 2. Es ist der Gedanke einzufügen: Sie ist täglich in der Erde gelaufen und ist doch weder schmutzig noch schartig. — 3. Man sollte glauben, Arbeit nütze ab. Dem ist nicht so: Sie erhält gesund und frisch; dagegen macht träge Ruhe krank und verunstaltet den Körper. — 4. Nachbildung. Übertragung aufs Menschenleben. Ein Vater hatte zwei Söhne. Nach seinem Tode teilten sie die Hinterlassenschaft, so daß A das Barvermögen, B das Landgut erhielt. A spielte den Privatier (wie Hebels Patient), B war vom frühen Morgen bis zum späten Abend bei der Arbeit. Folgen? ꝛc.

Der Fuchs. (Raff.) „Ich Meister Fuchs 2c." I. Grundlage. Der Fuchs. Säugetier. Raubtier. Scharfes, kräftiges Gebiß. Pupille senkrecht, wie bei der Katze. Sieht auch in der Dämmerung gut. Schnauze verlängert; Schwanz langbuschig; vorne 5, hinten 4 Zehen. Hellrostrot (fuchsrot), Rückenseite des Ohres schwarz. Beine schwärzlich. Unterseite und Schwanzspitze weiß. 7 dm lang und 4,5 dm hoch, Schwanz 4,2 dm lang. — Bellt kurz. Lebt in selbstgegrabenen Höhlen oder Bauen mit mehreren Kammern (Kesseln) und Eingängen (Röhren). Richtet sich auch den Dachsbau zurecht. Im April 3—7, anfangs blinde Junge. Raubsüchtig, listig, dem Wilde und Geflügel besonders gefährlich. Durch Vertilgung der Mäuse, welche seine Hauptnahrung ausmachen, der Landwirtschaft sehr nützlich. Weintrauben sind ihm Leckerbissen. Winterpelz (Mitte November bis Ende Februar) geschätzt. Haare des Sommerbalges zu Filz. Nächste Verwandte: Hund und Wolf. II. A. Suche die Überschriften zu den einzelnen Abschnitten des Lesestückes! 1. Einleitung. 2. Beschreibung des Fuchses: a) Aussehen, b) Aufenthalt, c) Nahrung, d) Lebensweise, e) besondere Eigentümlichkeiten, f) Alter, g) Nutzen. B. Gib den Inhalt des Lesestückes frei wieder! Aufsatz! C. Das Personenverhältnis und das Fürwort. Das Lesestück schildert den Fuchs nur als den verschmitzten Räuber und gedenkt kaum im Vorbeigehen des außerordentlichen Nutzens, den derselbe der Landwirtschaft als Mäusevertilger leistet. Es ist auch nicht richtig, daß der Fuchs mit seinen Jungen gemeinschaftlich auf Raub ausgeht, sondern er beißt dieselben von sich, sobald sie stark genug sind, sich selbst zu ernähren.

Trau, schau — wem? Der Fuchs will den Hahn betrügen und denselben samt den Hennen vom Baume locken, indem er ihm vorlügt, daß die Tiere Frieden geschlossen hätten. Der kluge Hahn enthüllt den Betrug und entledigt sich seines Feindes. Er stellt sich, als ob er den Jäger mit den Hunden sähe, und sagt: Ich will dir glauben, wenn ich sehe, daß die Hunde mit dir Frieden haben. Der Fuchs aber läßt es auf diese Probe nicht ankommen. Das Lesestück ist die Erklärung eines Sprichwortes und hat den Sinn: Bevor du jemandem Vertrauen schenkst, schau, ob der, dem du vertrauen willst, redlich und zuverlässig ist. Beim Lesen ist nach „Trau" eine längere Pause zu machen.

Unterrichtsproben und Materialien zur weiteren methodischen Bearbeitung.

B. Für die Oberstufe.

I. Lehrproben.

1. Gedichte.

Die Einkehr. (L. Uhland.)

1. Bei einem Wirte, wundermild, da war ich jüngst zu Gaste; ein gold'ner Apfel war sein Schild an einem langen Aste. — 2. Es war der gute Apfelbaum, bei dem ich eingekehret; mit süßer Kost, mit frischem Schaum hat er mich wohl genähret. — 3. Es kamen in sein grünes Haus viel leichtbeschwingte Gäste; sie sprangen frei und hielten Schmaus und sangen auf das beste. — 4. Ich fand ein Bett zu süßer Ruh', auf weichen,

grünen Matten; der Wirt, er deckte selbst mich zu mit seinem kühlen Schatten. — Nun fragt' ich nach der Schuldigkeit, da schüttelt' er den Wipfel. Gesegnet sei er allezeit von der Wurzel bis zum Gipfel!

A. Sachliche Behandlung.

I. Vorbereitung. In den Monaten August und September, wenn die Ferien eingetreten sind, machen viele Leute Vergnügungsreisen. Was wißt ihr schon darüber? Der Lehrer leitet die Schüler so, daß sie auch auf die Einkehr in einem Gasthause zu sprechen kommen und jene Vorstellungen reproduzieren, welche im Gedichte dem Vergleiche untergelegt sind. Der württembergische Dichter Uhland, † 1862, hat auch einmal eine solche Reise unternommen. Da hat er ermüdet unter einem Apfelbaume ausgeruht und, indem er einen Apfel von dem Baume aß, Erquickung gefunden. Und wie ihr gerne von euerem Maispaziergang gesprochen habt, so hat auch der Dichter, erfreut über die empfangenen Wohlthaten, den Apfelbaum gepriesen, freilich in einem sehr hübschen Gedichte.

II. Thema: Wir wollen es lesen. 1. Strophe. Lies den 1. Satz bis zum Strichpunkt! Wie nennt der Dichter seinen Wirt „wundermild?" Warum nennt er ihn so? Wir werden es hören! Er war bei ihm „zu Gaste." Was will der Dichter damit sagen? Er ist beim Apfelbaum eingekehrt. Wann? Womit vergleicht also der Dichter den Apfelbaum? Mit einem Wirte. Wir wollen sehen, wie er den Vergleich durchführt. Lies die nächsten zwei Zeilen! Ein — Äste. Vergleiche! Das Wirtshaus hat ein Schild, daher die Namen: Gasthaus zum Löwen, zum Hirschen, zum goldenen Stern u. s. w. Und der Apfelbaum? Sein Schild ist ein goldner, d. i. ein goldgelber Apfel. Er hing an einem langen Aste, wie manches Schild an einer langen Stange. Gebt nun den Inhalt der ersten Strophe an!

2. Strophe. Wir lesen sie ganz! Welche Wörter müssen betont werden? Nun könnt ihr wohl schon sagen, warum der Dichter den Apfelbaum „wundermild" nennt? Gib nun die zweite Ähnlichkeit mit dem Wirte (Gasthause) an! — Nun den Inhalt der ganzen Strophe!

3. Strophe. Besteht noch eine weitere Ähnlichkeit zwischen dem Apfelbaume und einem Gasthause? Lies die ersten zwei Zeilen! Wer waren diese Gäste? Woraus ersiehst du dies? (leichtbeschwingt; Schwingen = Flügel.) Was meint der Dichter mit dem grünen Hause? (Das Laub.) Was haben die Gäste hier gethan? Erstens: Sie sprangen frei = tanzten (wie die Gäste zuweilen im Gasthause.) Zweitens: Sie hielten Schmaus. Wie so? Sie fanden Raupen und kleine Insekten zur Nahrung. Was haben sie noch gethan? Drittens: Sie sangen, just wie die Gäste, wenn sie heiter und fröhlich geworden sind. Das mag dem Dichter wohl unterhaltend gewesen sein. (Beim Lesen Feststellung der Tonwörter.)

4. Strophe. In einem Gasthause bekommt man nicht bloß Speise und Trank. Was noch? Wir wollen sehen. Lies die nächsten zwei Zeilen! Ich fand ein Bett. Wozu? Zu süßer Ruh'. Betone so! Was ist damit gemeint? Der Rasenplatz unter dem Baume (= Matten). Selbst die Decke fehlte nicht. Lies die folgenden 2 Zeilen! Der Wirt selbst deckt ihn zu.

Diese Aufmerksamkeit! Unter dem kühlen Schatten eines Apfelbaumes ruht sich's wohl.

5. Strophe. Was sagt uns die letzte Strophe? Lies sie ganz! Wipfel = die obersten Zweige, gleichsam das Haupt des Apfelbaumes. Der Apfelbaum gab all das ohne Bezahlung. Der Dichter spricht seinen Dank in einem Segenswunsche aus (wie der Arme, dem eine Gabe gereicht ward): Gesegnet sei er allezeit ꝛc.

Zusammenfassung: a) Disposition (Neue Überschriften): Warum der Dichter den Apfelbaum wundermild nennt? (1. Strophe.) Er gewährt ihm: 1) Speise und Trank. (2. Strophe); 2) köstliche Unterhaltung (3. Strophe); 3) einen herrlichen Ruheplatz (4. Strophe); 4) All diese Wohlthaten spendet er umsonst. Merkt die Folge dieser Sätze!

b) Inhaltswiedergabe des Ganzen. Gebt nun den Inhalt des Gedichts mit eueren Worten in der Form der Erzählung! Der schwäbische Dichter Uhland ruhte auf einer Reise unter einem Apfelbaume aus. Er nahm einen Apfel vom Baume und stillte damit Hunger und Durst. Sodann legte er sich unter dem Baume nieder. Da flogen die Vögel ab und zu, hüpften auf den Zweigen umher, suchten nach Raupen und Insekten und erfreuten den Dichter durch ihren lieblichen Gesang. Auf dem Rasenplatze im Schatten des Baumes fand der Dichter angenehme Ruhe. Hocherfreut über diese Wohlthaten, spricht er das Lob des Apfelbaumes aus. Er vergleicht denselben mit einem trefflichen Wirte, von dem er aber den großen Vorzug hat, daß er seine Gaben umsonst darbietet.

Weist nun die Vergleichungspunkte nach! Es ergibt sich etwa folgendes: 1. Der Apfelbaum ladet durch seine goldgelben Früchte zur Einkehr ein, der Wirt durch das über der Thüre des Gasthauses hängende Schild. 2. Der Apfelbaum stillt, wie der Wirt, Hunger und Durst der Einkehrenden. 3. Wie in eines Gastwirts Hause viele Fremde verkehren, so wird der Apfelbaum von den Vögeln besucht, welche da ein- und ausziehen, springen und singen, gleich fröhlichen Gästen im Wirtshause. 4. Der müde Wanderer findet im Gasthause Ruhe und Erholung; es ruht sich auch wohl im Schatten des Apfelbaumes. Unterschied. Der Apfelbaum thut mehr als jeder Gastwirt; er ist nicht nur außerordentlich freundlich und herzlich (der Wirt, er deckte selbst mich zu), sondern schüttelt auch auf die Frage nach der Schuldigkeit das Haupt. Er erquickt uns also, ohne Bezahlung dafür zu verlangen.

Grundgedanke: Der Apfelbaum gewährt dem Menschen großen Nutzen.

Lehre: Im öden Raum pflanz einen Baum und pflege sein, er bringt dir's ein!

Anwendung: Wie ihr das machen sollt? Wir haben einen Schulgarten. Darinnen stehen schon Bäumchen und neue sollen gezogen werden. Die Schüler der 3. Klasse haben sich schon daran beteiligt. Was habt ihr alles gethan? Die Schüler der 2. Klasse dürfen das auch lernen. Jeder darf einige Kerne legen, jeder ein Bäumchen versetzen und veredeln, und wenn ihr aus der Schule kommt, dürft ihr es mit heim nehmen und in eueren Garten oder auf euer Grundstück setzen.

B. Sprachliche Behandlung.

1. Leseübung. (In einer eigenen Stunde, in der nur gelesen wird: Sicherlesen, gute, laute Aussprache, Feststellung der Tonwörter, Zusammenlesen des Zusammengehörigen, Hervorhebung des Segensspruches durch lauteres Lesen.)

2. Mündliche Vorbereitung schriftlicher Aufgaben.

a) Schriftliche Wiedergabe obiger Erzählung. Vorher Feststellung der Orthographie und Interpunktion.

b) Vergleichung zwischen Apfelbaum und Wirtshaus wie oben. Gleichfalls vorgängige Feststellung der Orthographie und Interpunktion.

c) Die Beschreibung des Apfelbaumes. Anhaltspunkte zur Besprechung: Stamm 6—9 m hoch mit ausgebreiteten Ästen und breiter, niedriger Krone. Blätter eiförmig, gesägt, noch einmal so lang als der Blattstiel, kahl oder unterseits filzig. Blüten in Dolden, erscheinen im April oder Mai meist nach den Birnblüten, sind auswendig rot, inwendig weiß. In ganz Europa wild in Gebirgswäldern, in Gärten mehr als 600 Spielarten. Innerhalb des Fleisches befindet sich ein fünffächeriges Kernhaus und an der Spitze der verwelkte Kelch. Tausende von kleinen Insekten: Räupchen, Rüsselkäfer, Wanzen 2c. bevölkern den Apfelbaum. (Sucht sie selbst auf den Blättern, in den Blüten, unter der Rinde!) Das Würmchen in wurmigen Äpfeln ist eine Insektenlarve. In den Zweigen des Apfelbaumes nisten viele Singvögel. (Welche?) Besondere orthographische Übung: die Kleinschreibung in adverbialen Redeformen „auf das beste" — dagegen „zu Gaste." Die Äpfel sind die gesündesten, wohlschmeckendsten und besten Baumfrüchte, welche nähren und zugleich den Durst stillen, nicht leicht zum Ekel werden und sich fast ein ganzes Jahr aufbewahren lassen. Sie werden frisch und gekocht gegessen und zur Herstellung des Apfelweines verwendet. Gebratene und mit Zucker versetzte Äpfel sind ein beliebtes Hausmittel gegen Heiserkeit. Der Apfel war bei den Alten ein Sinnbild der irdischen Vollkommenheit. Ein goldener Apfel mit dem Kreuze darüber wurde zur Andeutung der Weltherrschaft als Reichsapfel der Könige und Kaiser gebraucht und über deren Krone angebracht.

Schwäbische Kunde. (Uhland.)

I. Die Vorbereitung gibt der Geschichtsunterricht im Kapitel: Kreuzzüge. Hiebei ist zum Verständnisse des Gedichtes auf folgendes Rücksicht zu nehmen:

1. Das gelobte Land war in der 2. Hälfte des Mittelalters in den Händen der Ungläubigen (Türken).

2. Die Christen, welche an die hl. Stätten wallfahrteten, hatten schwere Bedrückungen zu erdulden.

3. Es wurden daher große Heere aufgeboten, um Palästina für die Christenheit zu erobern.

4. Die Teilnehmer an diesen Kriegszügen hefteten sich ein Kreuz aus rotem Zeug auf die Schulter; daher die Namen Kreuzfahrer, Kreuzzug (das „fromme" Heer).

5. Ihre Rüstung bestand aus einem Panzer, Helm, Schild und dem geraden deutschen Schwert (die Türkensäbel waren gebogen).

6. Die Kreuzfahrer hatten nicht allein mit dem Feinde viel zu kämpfen, sondern mit Entbehrungen, Mühseligkeiten und Gefahren aller Art: Hunger, Durst, Hitze und Krankheiten.

7. Den dritten Kreuzzug unternahm Kaiser Friedrich Barbarossa in seinen späteren Lebensjahren. Sein Unternehmen war daher besonders löblich (lobesam).

8. Welchen Weg nahm das Kreuzheer? In Kleinasien zog es durch das unfruchtbare, steinige Taurusgebirge.

9. Im deutschen Heere waren alle deutschen Stämme vertreten, zahlreich der schwäbische Adel, da ja Schwaben das Stammland Friedrichs war (Hohenstaufen). (Schwaben = das heutige Württemberg, ein Teil Badens, der südwestliche Teil Bayerns.)

10. Gegen die Schwaben bestand früher das Vorurteil, daß sie manchen ungeschickten Streich vollführten. (Die Geschichte von den sieben Schwaben.)

II. Wir lesen eine Geschichte (Kunde) von einem geschickten Schwabenstreiche.

III. Lesen. Grundton: langsam, ruhig, gemütlich. „Belebter wird der Vortrag bei der Stelle, welche den Angriff der türkischen Reiter schildert; aber sofort stimmt er sich wieder zur Gemütlichkeit herab bei der Schilderung der Gleichgültigkeit des Ritters gegen das Gesindel; auch etwas Geringschätziges nimmt der Ton der Stimme an bei den Worten: und thät nur spöttlich um sich blicken; dann aber hebt er sich wieder, wie wenn einem die Geduld ausgeht, ohne daß es jedoch zum eigentlichen Zorne kommt. Endlich muß sich ein Grausen ausdrücken bei der Schilderung des furchtbaren Hiebes. Nachher wieder der läßliche Ton, der den Grundcharakter des Ganzen bildet; der Schluß muß zugleich treuherzige Schalkhaftigkeit und behagliches Selbstbewußtsein verraten."

IV. Gliederung (Überschriften zu den Teilen) und Inhaltswiedergabe.

A. Des Heeres Not.

Im Jahre 1189 unternahm Kaiser Friedrich Barbarossa einen Kreuzzug. In Kleinasien mußte das Heer durch das öde, steinige Taurusgebirge. Hier litt es Mangel am Notwendigsten (Brot und Wasser); die Pferde wurden so elend, daß sie ihre Herren nicht mehr zu tragen vermochten.

B. Der schwäbische Ritter.

1. Er blieb zurück. In dem Heere befand sich ein schwäbischer Edelmann (ein Herr aus Schwabenland), von hoher Gestalt und großer Kraft. Sein Roß wurde so krank und schwach, daß es den Ritter nicht mehr zu tragen vermochte. Er stieg deshalb ab und führte es am Zaume. Daher blieb er hinter dem Heere zurück.

2. Er wird von 50 feindlichen Reitern angefallen. Da sprengten plötzlich von der Seite der Heerstraße 50 türkische Reiter auf ihn zu. Sie schleuderten ihre Wurfspieße nach ihm und beschossen ihn mit Pfeilen. Doch der schwäbische Ritter fing die Pfeile und Spieße mit seinem Schilde auf und zog ruhig und mit verächtlichem Seitenblicke seines Weges weiter.

3. Er halbiert einen der feindlichen Reiter. Endlich wagte sich einer der Türken näher und führte mit seinem krummen Säbel einen Hieb gegen den Ritter. Dem ging nun auch die Geduld aus; mit einem wuchtigen Hiebe trennte er dem Pferde seines Gegners die beiden Vorderbeine ab. Mit einem zweiten mächtigeren Hiebe spaltete er des Türken Kopf und Rumpf, so daß zu beiden Seiten ein halber Türke vom Pferde sank.

4. Die andern fliehen. Als die übrigen Feinde das sahen, stoben sie in wilder Flucht nach allen Richtungen auseinander.

5. Die nachkommenden Christen verwundern sich. Bald darauf kam eine Abteilung des christlichen Heeres, die auch zurückgeblieben war, an die Stelle des Kampfplatzes und sah mit Staunen das Werk des Helden.

6. Der Ritter wird zum Kaiser gerufen. Diese nachkommenden Kreuzfahrer verbreiten die Kunde von dieser Heldenthat weiter im Heere. Auch der Kaiser erfuhr davon. Dieser ließ den Ritter rufen und fragte ihn scherzhaft, wer ihn solche Streiche gelehrt habe. Darauf antwortete der Held in seinem Witze: Die Streiche sind bei uns im Schwung ꝛc.

V. Ethisches. Was euch an dem Ritter gefällt?

1. Er beteiligt sich an dem Kreuzzuge, eingedenk seines Gelöbnisses (Ritterschlag), die christliche Religion zu verteidigen. Er ist ein rechtlich denkender, religiös gesinnter Mann.

2. Er läßt sein treues Pferd, das mit ihm die Entbehrungen und Mühseligkeiten des Kriegszuges getragen hat, nicht zurück. Er steigt ab, schont es und geht auf dem steinigen Boden im heißen Wüstensande zu Fuß. Der Ritter ist gutherzig und mitleidig gegen das Tier.

3. Er setzt sich, indem er zurückbleibt, großer Gefahr aus (Wie so?); ein Beweis für seine Unerschrockenheit.

4. 50 türkische Reiter überfallen einen Fußgänger; sie wagen sich nicht heran, um Mann gegen Mann zu fechten. Daher würdigt der schwäbische Ritter die Feiglinge kaum eines Blickes. Das zeugt von seinem feinen Ehrgefühle.

5. Im Kampfe mit den Türken erweist er sich kaltblütig, furchtlos, mutig und tapfer.

6. Im Gespräche mit dem Kaiser rühmt er sich seiner That nicht — er ist bescheiden — und gibt eine ebenso schlagfertige als witzige Antwort.

7. Zusammenfassung. Gebt nun an, was sich über den Charakter des schwäbischen Ritters sagen läßt!

8. Anwendung. a) Schreibt diese Charakterschilderung auf! b) Gebt die ganze Erzählung mit eueren Worten! c) Lernt das Gedicht auswendig!

Ich muß den weißen Spatzen sehen. (Glaubrecht.)

I. Ziel. Von einem Landmanne wollen wir heute sprechen.

II. Vorbereitung. Wo lebt der Landmann? Was thut er? Was muß er thun, damit es ihm gut gehe? Er muß a) fleißig sein, früh aufstehen

Knechten und Mägden fleißig nachsehen, selbst mitarbeiten; b) Ordnung halten; c) sparsam sein; d) er darf unsern Herrgott nicht vergessen. „An Gottes Segen ist alles gelegen.“ Warum? a) Der Landmann kann das Feld wohl bestellen; aber der Hagel vernichtet die Frucht seines Fleißes. b) Es gibt auch Tiere, welche den Feldfrüchten schaden können: Heuschrecken, Mäuse, Ratten, Sperlinge.

III. Mitteilung des Neuen und Vertiefung.

a) Absatzweises Lesen und Besprechen.

1. Krebsgang. Der Krebs geht rückwärts. Der Landmann soll vorwärts kommen, sich etwas auf spätere Tage zurücklegen. Wie ist das möglich? (S. Vorbereitung.) Hier ist von einem Landmanne die Rede, bei dem es rückwärts ging. Inwieferne? a) Sein Vieh fiel Stück für Stück; b) die Äcker trugen nicht mehr die Hälfte; c) er kam in der Kleidung herunter, d) Steuerpfänder und Pfandverkäufer sahen zum Fenster hinein. Weil er die Steuern nicht mehr bezahlen konnte, mußte er von seinem Besitztume etwas pfandweise ablassen, oder, was wohl richtiger ist, das vom Gerichtsvollzieher Gepfändete wurde verkauft.

2. Gib die Gründe an, warum es wohl bei dem Bauern immer mehr rückwärts ging! a) Warum das Vieh fiel? Es wurde schlecht gepflegt, mit grünem Futter gefüttert, daß es krank wurde, nicht rein gehalten, daher die Hufe der Pferde erweichten und Ungeziefer das Rind plagte, so daß es mager und schäbig wurde 2c.

b) Warum die Äcker nicht mehr die Hälfte trugen? Die Knechte ackerten nicht tief genug, bestellten das Feld schlecht, ließen die Queckenwurzeln im Boden, so daß das Unkraut die Saat überwucherte; sie ließen den Dünger wochenlang auf dem Felde liegen und von der Sonne austrocknen, statt ihn sofort unterzuackern 2c.

3. Folge? Der Unterhalt seines Hauswesens kostete mehr als er einnahm; daher hatte er bald kein Geld mehr, um das Notwendige zu bestreiten.

4. Das war auch andern nicht fremd geblieben. Wem? Den Verwandten, Nachbarn. Was thaten diese? Die Verwandten baten ihn, sparsam zu sein. Er entgegnete, das bin ich; ich habe eben Unglück. Die Nachbarn raten: Schau, baue auf dieses Feld statt Weizen Reps, mache dieses Feld zu einer Wiese, halte weniger Kühe aber mehr Schweine 2c. Sie hatten auch schon mit Geld ausgeholfen. Als das fruchtlos erschien, sagten sie: dem ist nicht mehr zu helfen. Nur einer der Nachbarn erkannte die Wurzel des Übels und hatte Mut genug, dem Rückwärts den Grund für sein Abhausen nahe zu legen. Er sagte ihm dies zwar nicht ins Gesicht, sondern suchte ihn auf einem Umwege zur rechten Einsicht zu bringen.

5. Wie hat er das angegangen? Er erzählte die Mär vom weißen Spatzen. Hat der Nachbar erreicht, was er wollte? Ja, Rückwärts ging in aller Frühe 2c.

6. Nun lernen wir auch den Grund für das Rückwärtsgehen kennen: das späte Aufstehen. Was geschah, weil der Landmann R. so spät aufstand? Zähle auf! a) Die Knechte und Mägde blieben auch liegen, das Vieh wurde

nicht gefüttert, überhaupt nichts gearbeitet, weil nichts angeschafft und weil niemand da war, der die Aufsicht führte. b) Er wurde bestohlen. c) Die Milch wurde verschleudert. Das sah er alles an ein und demselben Morgen. Dieses und vieles Ähnliche war wohl schon seit Jahren geschehen.

7. Welche Lehre zog der Landmann aus seinen Erfahrungen? Ich muß früher aufstehen. Woraus ersehen wir das? Weckt seine Frau ꝛc. Vorsatz: Ich muß (will) frühe aufstehen.

8. Folge? Es ging wieder vorwärts.

9. Lehre: a) Der eine von euch wird einmal ein Geschäft lernen, der andere wird studieren, ein anderer Landmann werden. Was lernt der, der Landmann werden will, aus der Erzählung? Und die anderen? Morgenstund hat Gold im Mund. b) Man muß für guten Rat dankbar sein. (R. drückte dem Nachbar die Hand und sprach: Gott lohn's euch!)

IV. Leseübung. Nun sollt ihr das Lesestück schön lesen lernen. L. liest vor. Die Tonwörter sind aufzusuchen und zu unterstreichen. So: Es war einmal ein Bauer. (Bauer muß betont werden, denn davon handelt das Ganze); bei dem ging's den Krebsgang. Krebsgang muß betont werden, denn es bezeichnet die wirtschaftliche Lage des Landmanns ꝛc.

V. Gedankengang. Ihr sollt dann die schöne Erzählung auch nacherzählen lernen. Damit euch das leichter fällt, wollen wir die Hauptpunkte aufsuchen und an die Wandtafel schreiben. Es ergibt sich:

A. Der nachlässige Bauer: 1) Es ging mit dem Anwesen rückwärts. 2) Wie zeigte sich das? 3) Welche Versuche zur Abhilfe gemacht wurden. 4) Einer trifft das Rechte: Erzählung vom weißen Spatzen.

B. Der fleißige Bauer: 1) Er steht früh auf. 2. Er kommt dadurch hinter die Ursache seines Unglücks. 3. Guter Vorsatz und seine Folgen.

VI. Nacherzählen. Ihr sollt nun das Lesestück kurz nacherzählen. Es war einmal ein Bauer, mit dessen Anwesen und Vermögen es mehr und mehr rückwärts ging. Sein Vieh fiel Stück für Stück; die Äcker trugen nicht mehr halb so viel als früher: so kam es, daß man ihn auspfändete. Die Nachbarn sahen das und standen ihm bei mit Rat und Hilfe. Aber keiner traf das Rechte. Da ꝛc.

VII. Aufsatz. Das sollt ihr nun niederschreiben. Vorher a) Feststellung der Orthographie. b) der Interpunktion. Satzbilder. Wendet die Erzählung auf einen Kaufmann an! (Nachbildung.)

Der kleine Hydriot. (Müller.)

1. Ich war ein kleiner Knabe, stand fest kaum auf dem Bein; da nahm mich schon mein Vater mit in das Meer hinein 2. und lehrte leicht mich schwimmen an seiner sichern Hand und in die Fluten tauchen bis nieder auf den Sand. 3. Ein Silberstückchen warf er dreimal ins Meer hinab, und dreimal mußt' ich's holen, eh' er's zum Lohn mir gab. 4. Dann reicht' er mir ein Ruder, hieß in ein Boot mich gehn; er selber blieb zur Seite mir unverdrossen stehn, 5. wies mir, wie man die Woge mit scharfem Schlage bricht, wie man die Wirbel meidet und mit der Brandung ficht. 6. Und von dem

kleinen Kahne ging's flugs ins große Schiff; es trieben uns die Stürme um manches Felsenriff. 7. Ich saß auf hohem Maste, schaut' über Meer und Land; es schwebten Berg und Türme vorüber mit dem Strand. 8. Der Vater hieß mich merken auf jedes Vogels Flug, auf aller Winde Wehen, auf aller Wolken Zug. 9. Und bogen dann die Stürme den Mast bis in die Flut, und spritzten dann die Wogen hoch über meinen Hut: 10. da sah der Vater prüfend mir in das Angesicht — ich saß in meinem Korbe und rüttelte mich nicht — 11. da sprach er und die Wange ward ihm wie Blut so rot: „Glück zu auf deinem Maste, du kleiner Hydriot!" 12. Und heute gab der Vater ein Schwert mir in die Hand und weihte mich zum Kämpfer für Gott und Vaterland. 13. Er maß mich mit den Blicken vom Kopf bis zu den Zeh'n; mir war's als thät sein Auge hinab ins Herz mir sehn. 14. Ich hielt mein Schwert gen Himmel und schaut' ihn sicher an und deuchte mich zur Stunde nicht schlechter als ein Mann. 15. Da sprach er, und die Wange ward ihm wie Blut so rot: „Glück zu mit deinem Schwerte, du kleiner Hydriot!"

I. Grundlage. Schilderung der Leiden, welche die Griechen unter türkischer Herrschaft zu erdulden hatten und der dadurch hervorgerufenen griechischen Freiheitskämpfe (1821—1827).

II. Erklärungen. „Hydriot", Bewohner der griechischen Felseninsel Hydra, an der Südostküste der Landzunge von Argolis 2,7 Quadrat-Meilen, 40,000 Einwohner. Die Hydrioten sind geschickte Seeleute und kühne Krieger. „Mastkorb" (ich saß in meinem Korbe), kein Korb oder Flechtwerk, sondern eine Bretterlage, hoch oben am Mastbaume auf einem hölzernen Roste sich befindend. „Wirbel" oder Strudel, der Ort im Meere, wo sich das Wasser mit Getöse im Kreise dreht, um sich in den Abgrund zu stürzen. Veranlassung: die Meeresströmungen. Wirbelstrom im Golf von Biscaya. „Brandung", Stelle im Meere, wo die Wogen an steilen Ufern oder Felsen (Klippen) anstoßen und sich schäumend und tosend brechen. „Riff", eine lange, schmale, Sand- oder Felsenbank, eine Reihe von Klippen in der See.

III. Inhaltsangabe. Der kleine Hydriot erzählt uns in diesem Gedichte seine Erziehungsgeschichte. Als er noch ein kleiner Knabe war, nahm ihn der Vater schon mit aufs Meer und lehrte ihn das Schwimmen und Tauchen, zwei für seinen späteren Beruf unentbehrliche Geschicklichkeiten. Zum Beweis für die erworbene Fertigkeit mußte er ein ihm zum Lohne bestimmtes Silberstückchen dreimal vom Meeresgrunde herauf holen. Dann gab der Vater dem Knaben Anleitung zum Rudern und Führen eines kleinen Kahnes, und als er dies vermochte, nahm er ihn mit aufs große Schiff. Sein erster Platz war hier der Mastkorb. Der Vater lehrte ihn auf alles achten, was für die Schiffahrt wichtig ist. Mehrfach ereignete es sich, daß der Sturm den Mast bis in die Fluten bog und die Wogen über den Mastkorb hinwegspritzten. In solchen Augenblicken sah der Vater seinem Sohn prüfend ins Angesicht, errötete vor Freude, wenn er Unerschrockenheit und Mut wahrnahm und wünschte ihm Glück zu dem gewählten Berufe. Endlich, als das Vaterland in Not kommt, überreicht der Vater dem Sohne ein Schwert und weihet ihn zum Kämpfer für Gott und Vaterland. Mit festem Auge begegnet der Jüngling dem prüfenden Blicke seines Vaters, streckt den Arm himmelwärts und fühlt sich hochge-

ehrt durch die Gabe und verpflichtet sich zum Kampf auf Tod und Leben. Beglückt durch den sich auch hier zeigenden edlen Mannessinn, wünscht der Vater dem Sohne auch zum Schwerte Glück und zwar wiederum mit vor Freude geröteten Wangen. (Lüben.) — Kürzeste Inhaltsangabe. „Das Ganze stellt die Erziehung der jungen Griechen zum Kampfe für Freiheit und Vaterland in einer Reihe schön verbundener Bilder dar.“ (H. Kurz.)

IV. Gliederung.

1. Der kleine Hydriot als Seefahrer.

A. Seine Erziehung zum Seemanne: 1. Auf dem Kahne. Er lernt a) schwimmen, b) tauchen, c) das Ruder führen. 2. Auf dem Schiffe. Er lernt: a) auf verschiedene für die Schiffahrt wichtige Dinge achten, b) den großen Gefahren der Seefahrt mutvoll ins Auge blicken.

B. Seine Prüfung durch den Vater.

2. Der kleine Hydriot als angehender Krieger.

A. Seine Weihe zum Kriegsmann.

B. Seine Prüfung durch den Vater.

V. Sittliche Momente. 1. Der kleine Hydriot hatte viele Gefahren zu bestehen. Seine Erziehung war hart, seine Jugend voll von Mühen und Entbehrungen. — Der Ärmste aus euch ist besser daran wie er. 2. Er unterzieht sich willig der schweren Arbeit und wird durch Fleiß und Ausdauer seetüchtig. — Wer etwas Tüchtiges werden will, muß arbeiten und ausharren. Beharrung führt zum Ziel. 3. Er tritt freiwillig in die Reihen der Kämpfer für die Befreiung des bedrückten Vaterlandes. — Es ist die höchste Ehre, seine Kraft und sein Leben für das bedrängte Vaterland einzusetzen.

VI. Aufgaben ergeben sich aus III, IV und V.

Johanna Sebus. (Goethe.)

1. Der Damm zerreißt, das Feld erbraust;
die Fluten spülen; die Fläche saust.
„Ich trage dich, Mutter, durch die Flut;
noch reicht sie nicht hoch; ich wate gut.“
„Auch uns bedenke, bedrängt wie wir sind,
die Hausgenossen, drei arme Kind!
Die schwache Frau! . . . Du gehst davon!“
Sie trägt die Mutter durchs Wasser schon.
„Zum Bühle da rettet euch! Harret derweil;
gleich kehr ich zurück: uns allen ist Heil.
Zum Bühl ist's noch trocken und wenige Schritt;
doch nehmt auch mir meine Ziege mit! —

2. Der Damm zerschmilzt; das Feld erbraust;
die Fluten wühlen; die Fläche saust.
Sie setzt die Mutter auf sich'res Land,
schön Suschen, gleich wieder zur Flut gewandt.
„Wohin? Wohin? Die Breite schwoll;
des Wassers ist hüben und drüben voll.
Verwegen ins Tiefe willst du hinein?“
„Sie sollen und müssen gerettet sein!“ —

3. Der Damm verschwindet; die Welle braust;
eine Meereswoge, sie schwankt und saust.
Schön Suschen schreitet gewohnten Steg;
umströmt auch gleitet sie nicht vom Weg,
erreicht den Bühl und die Nachbarin;
doch der und den Kindern kein Gewinn! —

4. Der Damm verschwand; ein Meer erbraust's;
den kleinen Hügel im Kreis umsaust's.
Da gähnet und wirbelt der schäumende Schlund
und ziehet die Frau mit den Kindern zu grund;
das Horn der Ziege faßt das ein';
so sollten sie alle verloren sein!
Schön Suschen steht noch strack und gut —
wer rettet das junge, das edelste Blut?
Schön Suschen steht noch wie ein Stern;
doch alle Werber sind alle fern.
Rings um sie her ist Wasserbahn,
kein Schifflein kommt zu ihr heran.
Noch einmal blickt sie zum Himmel hinauf,
da nehmen die schmeichelnden Fluten sie auf. —

5. Kein Damm, kein Feld! Nur hier und dort
bezeichnet ein Baum, ein Turm den Ort;
bedeckt ist alles mit Wasserschwall;
doch Suschens Bild schwebt überall. —
Das Wasser sinkt; das Land erscheint,
und überall wird schön Suschen beweint. —
Und dem sei, wer's nicht singt und sagt,
im Leben und Tod nicht nachgefragt.

A. Sachliche Behandlung.

I. Anknüpfung an Bekanntes. Ihr habt in der letzten Stunde von Überschwemmungen gelesen. Wie geht es da zu? (Oder Rückerinnerung an die biblische Geschichte von der Sintflut.)

II. Thema: Wir wollen heute eine Geschichte lesen und besprechen, die sich bei einer Überschwemmung zugetragen hat.

III. Vorbereitung. Das Gedicht erzählt von Johanna Sebus, einem 17 jährigen Mädchen aus dem Dorfe Brienne. Dieses Dorf liegt in jener Gegend, wo sich der Rhein in die Arme Waal und Lech trennt. (Karte!) Die flache Ebene hier ist sehr oft Überschwemmungen ausgesetzt und muß durch Dämme gegen die Fluten geschützt werden. Am 13. Januar 1809 war auf dem Rheine großer Eisgang, wobei einer der Dämme durchbrochen wurde und die im Lesestücke geschilderte Scene sich ereignete.

IV. Andeutungen zur Besprechung. 1. „Das Feld erbraust", ist zur erbrausenden Wasserfläche geworden. Der Dichter verwebt die Schilderung einer Überschwemmung mit der Erzählung einer edlen That. Schilderung und Erzählung beginnen sofort mit dem Gegenstande ihrer Darstellung. Beim Lesen sind beide durch eine Pause von einander zu trennen. „Ich trage dich . . ." Johanna zeigt sich als ein entschlossenes, mutvolles Mädchen. „Die schwache Frau! — Du gehst davon!" Als Johanna ihre Mutter, die sich selbst nicht helfen kann, auf die Arme nimmt, da ruft die Hausgenossin mit-

leidsvoll: die schwache Frau. Im selben Augenblicke denkt sie an ihre eigene Hilflosigkeit, und sie richtet wiederholt ihre Bitte an das jugendkräftige Mädchen: „Du gehst davon!“ Wirst du uns hilflos zurücklassen? Das Wasser steigt mit gräßlicher Geschwindigkeit, daher die Mahnung: Zum Bühle, da rettet euch! und der Trost: Gleich kehr' ich zurück ꝛc. „Bühl“, Hügel. „Heil“, ein alter Ausdruck für Gesundheit (daher heilen); jetzt: Glückseligkeit, Wohlfahrt; hier: wir werden unversehrt davon kommen, gerettet werden. „Doch nehmt auch mir meine Ziege mit!“ Diese Rede ist sehr bedeutsam für den Charakter des Mädchens: Johanna denkt in ihrer verzweiflungsvollen Lage auch an die Rettung des Tieres. Die Stelle: Zum Bühl ist's noch trocken ꝛc. ist in zuversichtlichem Tone zu lesen. — 2. „Der Damm zerschmilzt“, eine Steigerung gegen „zerreißt“; ebenso ist „wühlen“ eine Steigerung gegen „spülen“. „schön Suschen“ Susanna = die Lilienreine, ein Name, welchen der Dichter der Johanna Sebus beilegt. Die „Breite“ das ausgebreitete, flache Land. „Wohin — hinein“, ein warnender Zuruf der Mutter. „Sie sollen — sein“, Antwort der Tochter. Wiederum sehr bezeichnend für den Charakter des Mädchens. Johanna hätte damit zufrieden sein können, sich und ihre Mutter gerettet zu haben. Aber sie unternimmt unbedenklich und unerschrocken angesichts der steigenden Flut auch die Rettung der anderen. — 3. „verschwindet“, wieder eine Steigerung gegen „zerschmilzt“, eine Meereswoge“ ist im Zusammenhalte mit dem Satze die Fluten wühlen“ und als Steigerung aufzufassen, also: die Fluten sind Meereswogen geworden. „schwankt und saust“ sind Prädikate zu Fläche (Ebene), also: die wogende Fläche (die weite Ebene) schwankt und saust. „Steg,“ ein schmaler Weg, der vom Damm zum Hügel führt. „doch der . . .“, damit ist im voraus angedeutet, daß der Rettungsversuch ein vergeblicher sei. — 4. „Der Damm verschwand . . .“, nicht eben verschwand er, sondern er war verschwunden. Das Feld ist ein brausendes Meer geworden. Es wird des Feldes nicht mehr gedacht, denn es erinnert nichts mehr daran. „das Horn der Ziege — faßt das ein' —“, eines der Kinder nämlich; nach der Wirklichkeit gezeichnet, der Ertrinkende klammert sich an einen Strohhalm. „strack“, straff, stramm, gestreckt aufrecht. „gut“, wohlbehalten, unversehrt. „Wie ein Stern“, lieblich, preiswürdig; wert, gerettet zu werden, auch: weithin sichtbar wie ein Stern. „Werber“, werben, sich um etwas bemühen, etwas zu erlangen, zu verdienen suchen, also: niemand ist hier, der sich bemühete, das schätzenswerte Mädchen zu retten, obgleich es weithin sichtbar ist. Sie hat in der Not das Höchste gewagt; „doch“ sie findet keinen Retter. „Wasserbahn“, Weg, den sich das Wasser gemacht hat, rings um sie her läuft das Wasser. „zum Himmel hinauf“ Charakterzug. „schmeichelnde Fluten“, schmeicheln verwandt mit schmiegen, die Wogen schmiegten sich an sie an, bis sie ertrank; daher bei „auf“ Pause, 5. „Schwall“, ungeordnete Menge bewegter Dinge, insbesondere die große Menge oder Masse wogenden Wassers. Das Ende der Überschwemmung ist in einer Zeile dargestellt: bedeckt — Wasserschwall. Johanna konnte den Lohn der edlen That nicht mehr ernten, darum schließt das Gedicht mit einem Lobe derselben.

V. Beim Lesen muß die Schilderung der Überschwemmung von der Erzählung durch den Ton unterschieden und durch Pausen getrennt werden. Die wachsende Gefahr, die Teilnahme für die Kinder muß beim Lesen zum Ausdrucke gelangen.

VI. Kurze Inhaltsangabe. Einst trat der Rhein über seine Ufer und richtete großartige Verheerungen an. Viele Menschen kamen in Gefahr, durch die hereinbrechenden Wasserfluten nicht bloß ihre Habe, sondern auch ihr Leben zu verlieren. Unter diesen waren die Bewohner einer einsamen Hütte, eine alte Frau mit ihrer Tochter, genannt Johanna Sebus, sowie eine Mutter mit ihren drei unerwachsenen Kindern. Johanna rettete ihre Mutter, indem sie dieselbe durch die anschwellenden Fluten auf eine sichere Stelle trug. Als sie aber auch die Kinder der Hausgenossin retten wollte, wurde sie samt diesen von den Wellen erfaßt und in die Tiefe gezogen.

VII. Ähnliches in Bürgers „Lied vom braven Mann."

VIII. Sittliches Moment. Wahrer Edelmut denkt zur Zeit der Gefahr zunächst an die Rettung anderer.

Sprachliche Behandlung nach V, VI und VII.

Das Glück von Edenhall. (L. Uhland.)

1. Von Edenhall der junge Lord läßt schmettern Festtrompetenschall; er hebt sich an des Tisches Bord und ruft in trunkener Gäste Schwall: „Nur her mit dem Glücke von Edenhall!" — 2. Der Schenk vernimmt ungern den Spruch, des Hauses ältester Vasall, nimmt zögernd aus dem seidnen Tuch das hohe Trinkglas von Krystall, sie nennen's: das Glück von Edenhall. — 3. Darauf der Lord: „Dem Glas zum Preis schenk Roten ein aus Portugal!" Mit Händezittern gießt der Greis, und purpurn Licht wird überall; es strahlt aus dem Glücke von Edenhall. — 4. Da spricht der Lord und schwingt's dabei: „Dies Glas von leuchtendem Krystall gab meinem Ahn am Quell die Fei, drein schrieb sie: Kommt dies Glas zu Fall, fahr wohl dann, o Glück von Edenhall! — 5. Ein Kelchglas ward zum Los mit Fug dem freud'gen Stamm von Edenhall; wir schlürfen gern in vollem Zug, wir läuten gern mit lautem Schall; stoßt an mit dem Glücke von Edenhall!" — 6. Erst klingt es milde, tief und voll gleich dem Gesang der Nachtigall, dann wie des Waldstroms laut Geroll; zuletzt erdröhnt wie Donnerhall das herrliche Glück von Edenhall. — 7. „Zum Horte nimmt ein kühn Geschlecht sich den zerbrechlichen Krystall; es dauert länger schon, als recht; stoßt an, mit diesem kräft'gen Prall versuch' ich das Glück von Edenhall!" — 8. Und als das Trinkglas gellend springt, springt das Gewölb' mit jähem Knall, und aus dem Riß die Flamme dringt. Die Gäste sind zerstoben all' mit dem brechenden Glücke von Edenhall. — 9. Einstürmt der Feind mit Brand und Mord, der in der Nacht erstieg den Wall; vom Schwerte fällt der junge Lord, hält in der Hand noch den Krystall, das zersprungene Glück von Edenhall. — 10. Am Morgen irrt der Schenk allein, der Greis, in der zerstörten Hall'; er sucht des Herrn verbrannt Gebein, er sucht im grausen Trümmerfall die Scherben des Glücks von Edenhall. — 11. „Die Steinwand", spricht er, „springt zu Stück; die hohe Säule muß zu Fall; Glas ist der Erde Stolz und Glück; in Splitter fällt der Erdenball einst gleich dem Glücke von Edenhall."

I. Erläuterungen. 1. „Edenhall". Hall, englisch „die Halle", der Wohnsitz eines Gutsbesitzers. „Eden" ein Flüßchen in England, Edenhall also der Wohnsitz am Eden. Nimmt man Eden in der Bedeutung von lieblich, Lustgefilde, Paradies, dann würde Edenhall so viel als liebliche Wohnung,

Schönburg, bedeuten, was dem Inhalte des Gedichtes entspricht. „Lord", ursprünglich so viel als Brotherr, Besitzer, Gebieter, Herr. In England dient das Wort zur Bezeichnung des hohen Adels, der im Besitze weitläufiger Ländereien sich befindet. „Bord" hier so viel als Rand. „Schwall", von schwellen, eine Menge untergeordneter, bewegter Dinge, deutet treffend auf die Unordnung trunkener Gäste. „Das Glück von Edenhall", der krystallene Becher, an den das Glück des Hauses geknüpft war. 2. „Schenk" der Diener, dem das Geschäft obliegt, bei einer fürstlichen Tafel die Getränke zu besorgen und dem Herrn einzuschenken. (Vergleiche Graf v. Habsburg.) „zögernd", da er hofft, der Herr werde sich noch eines besseren besinnen. „Vasall", Lehnsmann, hier so viel als Diener und Beifügung zu Schenk: also: der Schenk, des Hauses ältester Diener, nimmt . . . 3. „Dem Glas zum Preis", zu Ehren des Glases. „Mit Händezittern" bezeichnet nicht etwa körperliche Schwäche, sondern die Angst seiner Seele und die Furcht vor einem Unglücke. „und purpurn Licht", das vortrefflich geschliffene Glas strahlt die Farbe des Weines wieder. 4. „Fei", Feen (auch in der Einzahl zweisilbig) heißen nach früherem Glauben weibliche Geister, Schicksalsgöttinnen guter und böser Art, welche an Quellen, in Wäldern, in Höhlen wohnten und nach der Meinung früherer Zeiten Einfluß auf das Geschick wichtiger und hochstehender Personen ausübten. „am Quell", vielleicht Hinweisung auf die Quelle des Flusses, an dem das Schloß lag. „Fahr wohl", so mögest du untergehen, verderben. 5. „zum Los" zur Bestimmung des Schicksals. „Fug", von fügen. Das, was sich fügt (einfügt), das paßt (ist recht). „dem freud'gen Stamm", ein Geschlecht, das Freude bereitet und genießt, hier: Was die Freude liebt, fröhlich ist. „Wir schlürfen gern, wir läuten gern." Läuten = einen Laut hervorbringen, hier: durch das Anstoßen der Gläser. Also: Wir finden im Trinken, im Festgelage unsere Freude. „Hort", verwandt mit Hirt, zum Schutze. „Prall", heftiger Stoß. „versuchen", auf die Probe stellen. Der Kehrreim führt den Hauptgegenstand des Gedichtes dem Leser fortwährend vor die Seele.

II. Inhaltsangabe. Der junge Lord von Edenhall, reichlich vom Glücke gesegnet, wie alle seine Vorfahren, gibt ein gastliches, schwelgerisches Mahl. Trunken, wie die übrigen Gäste, fordert er vom Schenk, des Hauses ältestem Diener, den krystallenen Pokal, genannt „das Glück von Edenhall". Dieser bringt ihn zaghaft und zögernd. Der Becher war nach alter Sage dem Stammvater des Hauses von einer gütigen Fee mit der Weisung geschenkt worden, daß an dessen Erhaltung auch die Dauer des Glückes seiner Nachkommen geknüpft sein solle. Der Pokal galt daher in der Familie stets als ein Heiligtum, wofür schon dessen sorgliche Aufbewahrung spricht. Der Lord mißbraucht in trunkener Roheit dieses Familienkleinod, welches in der Gesellschaft warnend erklingt, und fordert endlich in vermessenen Reden das Glück seines Hauses kühn heraus, nicht ohne Spott, daß seine Ahnherrn den zerbrechlichen Becher zu dessen Schutz und Zeichen erwählten. Frevelnd stößt er heftig mit dem Krystallglase an, um, wie er spottend sagt, das Glück von Edenhall zu versuchen. Da zerspringt der Pokal gellend, wie mit Wehegeschrei, und in diesem Augenblicke berstet auch das Saalgewölbe. Flammen schlagen durch den Riß, ein die Nacht und den Nebel benützender Feind dringt mit Mord und Brand ins Schloß, und die zitternden, untreuen Gäste fliehen. Der Lord fällt unter den Schwertern der Feinde, die Scherben des verhängnisvollen Bechers noch

in der Hand haltend. Nur Trümmer sind am andern Morgen von dem herrlichen Schlosse zu sehen, und auf diesen irrt der alte Schenk des Hauses, um des jungen Herrn Leiche und die Scherben des zerbrochenen Pokals zu suchen. (Lüben.)

III. Die Tendenz des Lesestückes spricht der Schenk aus mit den Worten: Glas ist der Erde Stolz und Glück; in Splitter fällt der Erdenball . . . Er weist auf die Vergänglichkeit irdischen Glückes und auf die Vergänglichkeit alles Irdischen hin. Das Lesestück zeigt auch die gerechte Strafe, welche denjenigen trifft, der mit einer ehrwürdigen Sache frevelhaftes Spiel treibt und den religiösen Glauben der Eltern verspottet.

IV. Zugabe. Der Bergkrystall. Hier sind zwei Steine, der eine von der Straße, der andere aus einer Höhle der Schweiz. Sofort fällt der Unterschied beider auf: ersterer hat krumme, letzterer gerade Flächen; ersterer ist unregelmäßig, letzterer regelmäßig geformt und heißt darum Krystall! Wir betrachten den Krystall näher. Diese lange Fläche hat vier Ecken, sie ist ein Viereck. Der Bergkrystall hat sechs solcher Vierecke. Oben ist der Krystall spitzig. Die Spitze zeigt 6 gleiche Dreiecke. Wenn man die Spitze abscheiden könnte, würde man zwei Körper erhalten. Der eine hat ein Sechseck zur Grundfläche und 6 gleiche Vierecke (Rechtecke) als Seitenflächen; der andere spitze Körper hat das gleiche Sechseck zur Grundfläche und 6 Dreiecke als Seitenflächen. Der stumpfe Körper ist die sechsseitige Säule, der spitze die sechsseitige Pyramide. — Haltet einen Stift hinter den Bergkrystall! Wir sehen den Stift hindurch, wir können durch den Bergkrystall sehen, er ist durchsichtig. Er ist auch hell wie klares Wasser oder wasserhell. Manche Stücke sehen gelblich aus (Citrin), andere blau (Amethyst) und wieder andere rauchschwarz (Morion). — Der Bergkrystall wird an Stelle des Diamants zu Ring- und Nadelsteinen, Dosen, Kronleuchtern, Trinkgefäßen &c. verarbeitet.

Der Postillon. (Lenau.)

1. Lieblich war die Maiennacht, Silberwölklein flogen,
ob der holden Frühlingspracht freudig hingezogen.
2. Schlummernd lagen Wies' und Hain, jeder Pfad verlassen;
niemand als der Mondenschein wachte auf den Straßen.
3. Leise nur das Lüftchen sprach und es zog gelinder
durch das stille Schlafgemach all der Frühlingskinder.
4. Heimlich nur das Bächlein schlich; denn der Blüten Träume
dufteten gar wonniglich durch die stillen Räume.
5. Rauher war mein Postillon, ließ die Geißel knallen,
über Berg und Thal davon frisch sein Horn erschallen.
6. Und von flinken Rossen vier scholl der Hufe Schlagen,
die durch's blühende Revier trabten mit Behagen.
7. Wald und Flur im schnellen Zug kaum gegrüßt — gemieden,
und vorbei, wie Traumesflug, schwand der Dörfer Frieden.
8. Mitten in dem Maienglück lag ein Kirchhof innen,
der den raschen Wanderblick hielt zu ernstem Sinnen.
9. Hingelehnt an Bergesrand war die bleiche Mauer,
und das Kreuzbild Gottes stand hoch, in stummer Trauer.

10. Schwager ritt auf seiner Bahn stiller jetzt und trüber
und die Rosse hielt er an, sah zum Kreuz hinüber:'
11. „Halten muß hier Roß und Rad, mag's euch nicht gefährden;
drüben liegt ein Kamerad in der kühlen Erden!
12. Ein gar herzlieber Gesell; Herr, 's ist ewig schade!
Keiner blies das Horn so hell wie mein Kamerade!
13. Hier ich immer halten muß, dem dort unterm Rasen
zum getreuen Brudergruß sein Leiblied zu blasen!"
14. Und dem Friedhof sand' er zu frohe Wandersänge,
daß es in die Grabesruh seinem Bruder dränge.
15. Und des Hornes heller Ton klang vom Berge wider,
ob der tote Postillon stimm' in seine Lieder.
16. Weiter ging's durch Feld und Hag mit verhängtem Zügel;
lang mir noch im Ohre lag jener Klang vom Hügel.

I. Erläuterungen. „Postillon", Fuhrmann der fahrenden Post oder der Postknecht, auch der Reiter der reitenden Post. Der Postillon wird auch „Schwager" genannt. Sinn der ersten Strophe: Lieblich war die Maiennacht, (indem) Silberwölkchen flogen, über der holden Frühlingspracht . . . „Hain", ehemals so viel als Hag oder ein eingefriedeter, mit einem Zaune oder einer Hecke umgebener Ort. Hier soviel als Forst, Wald. „Pfad", Fußsteig, Fußweg. „Revier", eine Gegend, ein Strich Landes, ein Stück Wald. „mit verhängtem Zügel", mit weit herabhängendem Zügel; Zügel hängen (schießen) lassen, das Pferd in vollem Trabe (Galopp) laufen lassen.

II. Gliederung.

1. Die liebliche, mondhelle Mainacht (Strophe 1—4.)
2. Der Postillon. a) Seine schnelle, nächtliche Fahrt (Strophe 5—7).
   b) Sein Verhalten beim Anblicke eines Dorfkirchhofes (Strophe 8—15).
   c) Fortsetzung der Fahrt (Strophe 16, Vers 1 und 2).
3. Der Reisende. Seine Empfindung (Strophe 16, Vers 3 und 4).

III. Kurze Inhaltsangabe der einzelnen Strophen. 1. Eine liebliche Mainacht breitet sich über die Natur aus. 2. Ruhe ist allenthalben. 3. Die Lüfte nur wehen und 4. das Bächlein zieht leise dahin. 5. und 6. Die Ruhe der Natur wird durch Peitschenknall, durch die Töne eines Posthorns und den Hufschlag der Rosse unterbrochen. 7. Dörfer, Wälder und Fluren durcheilt das Gefährt. 8. und 9. Ein Friedhof mahnt zu ernsten Gedanken. 10. Der Postknecht fährt langsamer und hält in der Nähe des Friedhofes. 11. Er gibt den Grund für den Aufenthalt an. 12. Er spricht sein Bedauern über den toten Kameraden aus. 13. Er teilt mit, daß er hier immer das Leiblied des Toten blase. 14. Er bläst ein frohes Wanderlied. 15. Das Echo des Liedes klingt wie die Antwort des toten Postillons. 16. Der Postknecht fährt rascher weiter. Einem Reisenden ist es, als ob er die Klänge des Liedes noch immer vernähme.

IV. Zusammenhängende Inhaltsangabe. Eine liebliche Mainacht breitet sich über die Natur aus. Weiße Wölklein ziehen am Firmamente dahin. Tiefe Stille herrscht in Feld und Wald. Kein lebendes Wesen zeigt

sich auf dem Wege, auf der Straße. Nur die Lüfte wehen leise durch das Laub der Bäume, neigen den Grashalm und die Blütenköpfchen der Blumen; nur das Bächlein murmelt sanft, als ob es fürchte, die träumenden Blüten zu erwecken. Da vernimmt man plötzlich den Knall der Peitsche und das Lied eines Posthorns, und von vier frischen Pferden gezogen, eilt ein Postwagen durch die Gegenden. Auf einmal geht das Gefährt langsamer und hält in der Nähe eines Friedhofes. Die mondbeleuchtete, weiße Mauer desselben und ein stumm trauerndes Kreuzesbild mahnen die Reisenden an ernste Gedanken. Der Postillon spricht: „Entschuldigt die kurze Rast; ich werde das Versäumte wieder einholen. Da drüben liegt mein bester Kamerad. Ich kann hier nicht vorbeikommen, ohne das Lied zu blasen, welches sein Lieblingslied gewesen ist.“ Und er stimmte ein frohes Wanderlied an. Der Widerhall der Klänge erscheint wie die Antwort des verstorbenen Kameraden. Rascher fährt der Postillon weiter. Die Erinnerung an das Vorgefallene blieb lange im Gedächtnisse der Reisenden.

V. Hervorhebung einzelner Eigentümlichkeiten des Gedichtes. 1. Die Schilderung der Mainacht wird äußerst wirksam dadurch, daß die Gegenstände wie Personen auftreten: Wiese und Hain liegen im Schlummer; der Pfad ist allein, verlassen; der Mondenschein wacht, das Lüftchen spricht; die Erstlinge der Pflanzen- und Insektenwelt sind Kinder des Frühlings, deren Schlafgemach die Natur ist. Das Bächlein schleicht heimlich, als ob es befürchte, die träumenden Blumen zu erwecken. 2. Dieses liebliche Bild, diese heilige Stille wird durch die Erscheinung des rauhen Postillons, durch das Knallen der Peitsche 2c. unterbrochen und so ein Gegensatz geschaffen, der sich gegen das Ende der 6. Strophe abschwächt und in der 7. wieder einem freundlichen Bilde platz macht. 3. Die Schilderung des Dorfkirchhofes, der kurze Aufenthalt vor demselben bilden gleich wirksame Gegensätze zu der Schilderung der lebendigen Natur und der eiligen Fahrt. 4. Die trübe Stimmung des unglücklichen Dichters, seine Sehnsucht nach innerer Ruhe spricht sich auch in diesem Gedichte aus; es erzeugt deshalb in uns eine ähnliche Stimmung.

VI. Sittliche Momente. 1. Der äußerlich rauh erscheinende Postillon zeigt sich, indem er seinem verstorbenen Kameraden ein treues Andenken bewahrt, als gefühlvoller Mensch. — Gedenken auch wir der Verstorbenen. 2. Die Reise des Postillons ist einer Wanderung durch das Leben vergleichbar. — Lassen wir durch die Erinnerung an den Tod uns zu einem thätigen, ernsten, guten und frommen Leben auffordern.

König Friedrich und sein Nachbar. (Hebel.)

I. Die Erzählung wird behandelt im Anschlusse an den Unterricht in der deutschen Geschichte bei Vorführung des Lebensbildes Friedrichs des Großen (1740—1786). Sie hat im besonderen den Zweck, die Charakterzeichnung dieses Monarchen zu beleben und zu vervollständigen.

II. Zur Besprechung. König Friedrich wollte auf seinem Schlosse (Sanssouci = Ohne Sorge), ferne vom geräuschvollen Leben der Residenz, ungestört den Regierungsgeschäften und seinen schriftstellerischen Arbeiten ob-

liegen. Hat der König hier die gewünschte Ruhe gefunden? Wie suchte der König sich Ruhe zu schaffen? Er wollte die Mühle käuflich erwerben. Bei den Kaufsunterhandlungen redet der König mit dem Müller erst in gütlicher Weise. Er spricht zu ihm als Nachbar („wir zwei nebeneinander"); doch ist seine Rede geeignet, den schwächeren Nachbar einzuschüchtern. Die Rede des Königs will sagen: „Entweder muß ich das Schloß verlassen, oder es muß die Mühle weg. Ich habe das Recht des Stärkeren für mich, also, Müller, mußt du gehen." Der König suchte dem Müller den Entschluß leicht zu machen durch ein königliches Angebot. Der Müller weigerte sich, seine Mühle zu verkaufen, nicht etwa aus Trotz, sondern aus Gründen. Diese sind: In dem Hause haben seine Eltern und Großeltern gelebt. Er selbst hat seine Jugendjahre darin zugebracht, und es ist ihm dadurch lieb geworden. Es ist das Stammhaus der Familie, das mit dem Segen, der nach seinem frommen Glauben darauf ruht, auch auf die Kinder übergehen soll und darum nicht veräußert werden darf. Die Achtung und Liebe gegen seine Eltern verbieten ihm den Verkauf. Der König, welcher vielleicht glauben mochte, es seien dies nur Scheingründe für einen Erpressungsversuch, tritt nun als Gebieter auf. Zugleich stellt er dem Manne in Aussicht, er werde die Mühle durch Sachverständige abschätzen lassen, welche wohl die Entschädigung auf eine geringere Summe veranschlagen dürften, als er geboten habe. Der Müller aber zeigte sich herzhaft und freimütig. Die Herzhaftigkeit äußerte sich in seinem Benehmen, die Freimütigkeit in der Rede. Auch erscheint derselbe als ein gebildeter Mann, der die Gesetze kennt und im Reden gewandt ist. Bei aller Freimütigkeit bleibt er sich bewußt, daß er als Unterthan mit dem Könige spreche; doch bemerkt man bei ihm nicht jene Schüchternheit und Befangenheit, welche gar oft der Niedere dem Höheren gegenüber zur Schau trägt. Die Bemerkung des Müllers, daß er sich auf die Entscheidung der von Friedrich selbst gegründeten höchsten Gerichtsbehörde berufen werde, falls der König seine Drohung verwirklichen sollte, ist ein treffliches Zeugnis für das Vertrauen des Volkes in die Rechtspflege unter Friedrichs Regierung. Der König nahm die Freimütigkeit des Müllers nicht ungütig auf. Dadurch zeigt Friedrich zwei der herrlichsten Regententugenden, die Gerechtigkeit und Milde. Er stellt sich nicht über das Gesetz, sondern ordnet sich demselben unter. Die Antwort des Königs gibt der Schriftsteller zwar nicht mehr, aber die letzten Zeilen der Erzählung sagen deutlich genug, daß der König den Nachbar Müller gnädig und mit beruhigenden Worten, etwa: „Gut, Nachbar, ich gebe mich zufrieden; ihr sollt euere Mühle behalten!" entlassen hat. — Indem Friedrich auf den Besitz der Mühle verzichtet und die durch das Geklapper derselben verursachte Störung geduldig erträgt, gibt er ein erhebendes Beispiel der Selbstentsagung und Selbstüberwindung.

III. Ähnliches aus der Bibel: Naboth und Achab. Vergleiche das Verhalten Naboths und des Müllers, das Verhalten beider Könige!

IV. Ethisches Moment: 9. Gebot.

V. Erzähle: 1. von der lästigen Mühle; 2) von den Kaufsunterhandlungen! a) Angebot, b) Drohung des Königs, c) Entgegnung des Müllers, d) Nachgiebigkeit des Königs.

VI. Kurze Inhaltsangabe. König Friedrich II. verweilte gerne auf seinem Lustschlosse bei Potsdam. In der Nähe des Schlosses stand eine

Windmühle, deren Geklapper den König in seinen Arbeiten störte. Er ließ daher eines Tages den Müller rufen und bot ihm Geld für seine Mühle. Dieser aber konnte sich nicht entschließen, sein väterliches Erbe zu verkaufen. Als der König Anwendung von Gewalt in Aussicht stellte, berief sich der Müller auf das Reichskammergericht in Berlin. Da gab der König nach und lebte in Zukunft mit seinem Nachbar in Frieden.

VII. Aufgabe. Charakteristik des Müllers: Der Müller ist klug, voll Ehrerbietung gegen seine Eltern, besorgt für seine Kinder, freimütig und unerschrocken. (Nachweis dieser Eigenschaften.)

Der geheilte Patient. (Hebel.)

A. Sachliche Behandlung.

I. Zur Erklärung. 1. Wie viele Hauptteile enthält die Erzählung? Zwei; der erste zeigt, wie der reiche Mann krank geworden, der zweite, wie er gesund geworden ist. 2. Die Erzählung enthält viele launige (humoristische) Ausdrücke. Suche sie auf und gib den Sinn derselben an! Gelbe Vögel = Goldstücke. Maulaffen feil haben = gedankenlos und müßig gaffen. Die Krankheiten stecken nicht in der Luft, sondern in vollen Schüsseln und Gläsern, in weichen Sesseln und seidenen Betten = Unmäßigkeit und Trägheit können auch krank machen &c. &c. Zu den Ausdrücken „Vorreiter" erklärt der Lehrer: Vor Erfindung der Eisenbahnen und der Telegraphen ließen vornehme Reisende durch einen vorausgeschickten Reiter in dem Orte, wo sie die Pferde wechseln, wohnen oder essen wollten, sich ansagen, melden. Kauz = Sonderling, weil die Eulen manches Sonderbare an sich haben, sie schnarchen und niesen wie die Menschen, kratzen sich hinter den Ohren. — 3. Warum spricht er von sich: ich bin ein reicher Mann und soll leben wie ein Hund? — 4. Warum die Arzneien dem Schlemmer nichts nützten? — 5. Wie der rechte Doktor sein Wort wahr gemacht hat: Warte, dich will ich bald kuriert haben!

II. Reiche Leute sind manchmal Übeln ausgesetzt, von denen der arme Mann nichts weiß. Weise das an dem reichen Amsterdamer nach! 1. a) Seine Lebensweise hinsichtlich der Thätigkeit, des Essens, der Ruhe ist nicht die rechte. b) Welche Folgen hatte diese Lebensweise? 2. Wie der reiche Patient geheilt wurde? a) Vergebliche Versuche zur Heilung, b) der Verkehr mit dem Arzte, c) die Heilung auf der Reise — der erste, der zweite Reisetag, die Rückreise. 3. Wie ist es dem Geheilten weiter ergangen? Eine vernünftige Lebensweise, ein thätiges, mäßiges Leben ist der beste Schutz gegen Krankheiten. — Arbeit, Mäßigkeit und Ruh' (rechtzeitige Erholung) schließen dem Arzt die Thüre zu.

III. Die Personen der Erzählung. Der Patient ist ein reicher Schlemmer, der seinen Reichtum nur zum Wohlleben benutzt, also einen schlechten Gebrauch von ihm macht. Er ist auch ein beschränkter Kopf und verdankt seiner Beschränktheit die Genesung. Der fremde Arzt besitzt viele Menschenkenntnis. Er tritt dem Patienten mit entschiedenem Willen gegenüber („dann wird euch der Schneider wenig mehr anzumessen haben, wohl aber der Schreiner", „Ihr werdet den Kuckuck nimmer schreien hören") und bewirkt,

indem er seinen Willen durchsetzt, durch eine seltsame, aber höchst einfache Kur die Genesung des Schlemmers.

IV. Kurze Inhaltsangabe. Ein reicher Mann in Amsterdam war infolge des Wohllebens und Müßigganges von allerlei Unpäßlichkeiten geplagt. Er wollte seine Lebensweise nicht ändern, und darum konnte ihm weder der Ärzte Rat, noch die Arznei helfen. Da hörte er von einem fremden, außerordentlich geschickten Arzte. Diesem schrieb er. Der fremde Doktor erkannte sofort die Krankheit seines Patienten und schrieb ihm: Ihr habt einen Lindwurm im Bauche; wollt ihr länger leben, so müßt ihr den Weg zu mir zu Fuß gehen und dabei sehr mäßig leben. Der Reiche that, was der Arzt wollte, und als er bei diesem ankam, war er vollständig gesund. Also hat der fremde Doktor den reichen Amsterdamer von zwei Übeln befreit: von seiner Krankheit und von einer falschen Lebensanschauung.

B. Sprachliche Behandlung.

a) Mündliche Sprachübung.
1. Lesen.
2. Nacherzählen ohne absichtliche Formveränderung.
3. Verkürzte Inhaltsangabe.
4. Charakteristik der Personen.

b) Schriftliche Sprachübung. Ihr sollt die Erzählung niederschreiben.
1. Sucht die selteneren Wörter der Erzählung, buchstabiert sie und schreibt sie nieder!
2. Sucht die wörtlichen Anführungssätze und gebt die Zeichensetzung an! Schreibt die Erzählung nieder (in zwei Teilen)!
3. Schildert die Personen der Erzählung!
4. Gebt den Inhalt der Erzählung kürzer!

Das Gewitter. (Schwab.)

Im Anschlusse an die Besprechung des Gewitters beim Unterrichte in der Naturlehre zu behandeln. I. Wie durch einen Blitz vier Menschen auf einmal ums Leben kamen. II. An einem Samstage — es war im Juli 1818 — waren in Tuttlingen 4 Personen in ihrer Stube traulich beisammen: ein achtjähriges Mädchen, dessen Mutter, die Großmutter und die 71jährige Urahne. Der Tag war heiß, die Zimmerluft schwül. — Was haben sie wohl gesprochen und gethan? 1. Das Kind ist fröhlich; es freut sich auf den morgigen Feiertag. Da will es spielen im grünen Hag, nach Herzenslust hüpfen und springen und Blumen auf der Wiese pflücken. Ihr gönnt ihm wohl seine Freude? — Da zieht ein Gewitter heran. — 2. Die Mutter findet keinen Genuß mehr am Spielen; doch freut auch sie sich auf den Feiertag, weil sie da Erholung von der Arbeit und den Sorgen der vergangenen Woche zu finden hofft. Sie legt darum das Feiertagskleid und den Schmuck zurecht. — Das Gewitter kommt näher; die Blitze leuchten heller; der Donner rollt stärker. — 3. Die Großmutter findet keine Freude mehr am Vergnügen. Sie hat der Sorgen viele ausgestanden und ist deshalb ernst gestimmt. In der Besorgung

des Hauswesens richtet sie ihren Blick nach oben und denkt: Wohl dem, der that, was er sollt'. — Das Gewitter kommt immer näher; es steht über der Stadt; die Donnerschläge machen das Haus erzittern. — 4. Die Urahne (Urgroßmutter) kann nicht mehr spielen, noch arbeiten. Sie sitzt im Lehnstuhle hinter dem Ofen. Die Last des Alters drückt sie schwer; sie hat keine Freude mehr am Leben; darum wünscht sie: am liebsten ich morgen sterben mag. — Da zuckt ein Blitz hernieder, und der Wunsch der Urahne ist erfüllt. Vier Menschen liegen vom Strahle getroffen tot darnieder. Der große, ewige Feiertag im Jenseits ist für sie angebrochen, wo alle Klagen schweigen und das Hoffen und Sehnen der Menschen gestillt ist. —

III. Erzähle von der Familie in der Stube! Was jede dieser Personen spricht und morgen thun möchte? Wie das Gewitter heranzieht? Wie die 4 Personen ein plötzliches Ende finden? — Reproduktionshilfen beim Wiedererzählen und Einlernen: das Alter der Personen und die Gegensätze in ihrem Reden und Handeln.

IV. Kommt Ähnliches wohl auch jetzt noch vor? Beispiele aus der Erfahrung des Kindes, aus Zeitungsblättern. „Mitten wir im Leben sind von dem Tod umfangen." —

V. Lebe so, daß dich der Tod nicht unvorbereitet trifft. (Uhlands Kapelle.)

VI. 1. Suche neue Überschriften zu dem Gedichte! (Heute rot, morgen tot. Der Mensch denkt, Gott lenkt. — 2. Erzählt einige der (bei IV) aufgeführten Beispiele ausführlicher! Wie Arbeiter beim Kiesgraben, Steinbrechen, wie Bergleute verschüttet, durch schlagende Wetter getötet worden sind.

Der alte Landmann an seinen Sohn. (Hölty.)

Üb' immer Treu' und Redlichkeit bis an dein kühles Grab ꝛc. I. Grundlage: Wie Tobias seinen Sohn ermahnt hat.

II. Das Lesestück. Situationszeichnung: Im Wohnzimmer eines Bauernhauses liegt ein sterbender Greis — (Landmann). Vor ihm steht tieferschüttert sein Sohn. Der Vater erteilt mit matter Stimme seinem Sohne die letzte Mahnung, welche dieser aufmerksam anhört und zu befolgen verspricht. 1. Konzentrationsfragen und Gliederung: A. Wozu der alte Landmann seinen Sohn ermahnt? a) Zur Treue und Redlichkeit, b) zum Wandel auf Gottes Wegen. B. Welchen Lohn stellt er ihm in Aussicht? a) Ein glückliches Leben, b) einen glückseligen Tod; c) die harte Arbeit wird ihm leicht, d) sein ärmliches Leben erträglich werden. C. Was steht dem Bösewicht in Aussicht? a) Es wird ihm alles schwer, b) Er wird ein Knecht des Lasters; c) er wird keine Ruhe haben. d) Die Schönheit der Natur wird ihm zum Schrecken; das kühle Grab — die Stätte des Friedens — zur Stätte des Fluches. (Kain.) D. Warum der Landmann seine Mahnung wiederholt?

III. Erläuterungen: 1. Üb' Treu' und Redlichkeit = sei fest und stark im Guten (d. i. im Denken, Wollen und Handeln). 2. Das Leben wird ein Pilgerleben genannt, weil das zeitliche Leben auf Erden der mühseligen Wanderung eines Pilgers nach einem heiligen Orte verglichen werden

kann. Auf grünen Au'n: Es gereicht dem Reisenden zur Erquickung, wenn er von der heißen, staubigen Landstraße abgehen und durch einen kühlen, erfrischenden Wiesengrund wandern kann; dem Guten werden die Mühsale der Erdenwanderung leicht. Dann singest du beim Wasserkrug = du wirst froh und zufrieden sein. Das Laster treibt ihn hin und her; es ist sein Herr, er selbst der Sünde Knecht, von der er beherrscht, bald dahin, bald dorthin getrieben wird. Und läßt ihm keine Ruh': das Laster treibt ihn stets zu neuen Sünden; die Gewissensbisse peinigen ihn.

Grundgedanke: „Der Gerechtigkeit Frucht wird Freude sein, und der Gerechtigkeit Nutzen wird ewige Stille und Sicherheit sein." Was der Mensch säet, das wird er ernten.

Die Kapelle. (Uhland.)

„Droben stehet die Kapelle rc." 1. Landschaft: Im Vordergrunde Wiesen mit einer klaren Quelle. Ein Hirtenknabe weidet hier das Vieh. In einiger Entfernung befindet sich ein Hügel, auf dessen Spitze eine Kapelle steht. Neben derselben ist der Friedhof. Am Fuße des Hügels zur Seite ein Dörflein. 2. Begebenheit: Der Hirtenknabe singt mit heller Stimme fröhliche Weisen. Auf einmal wird er stille. Was mag die Ursache sein? Ein Leichenzug bewegt sich den Hügel hinauf, voraus der Kreuzträger, ihm folgt der Leichenchor, der Leichenwagen mit dem Sarge, der Geistliche. Grabgesang und Grabgeläute tönt zu dem Knaben herüber; dieser stellt seinen Gesang ein und horcht auf die wehmütigen Klänge. (Was hat er noch gethan? Er hat den Hut abgenommen und die Hände gefaltet.) 3. Betrachtung: Die Kapelle auf dem Hügel steht einsam und stille; unten im Thal regt sich frisches, frohes Leben. Aus dem Gesange des Knaben spricht Lebenslust; oben bei der Kapelle mahnt eine Leichenfeier an den Tod. Auch dem jetzt so jugendfrischen Hirtenknaben wird man dort das Grablied singen. Wann? Wir wissen es nicht. Auch die Jugend ist vor dem Tode nicht sicher. Beispiele. — 4. Grundgedanke: Heute rot, morgen tot. Ein Mensch ist in seinem Leben wie Gras. — 5. Lehre: Wozu uns der Gedanke an den Tod mahnen soll? — 6. Inhaltswiedergabe: a) Auf dem Berge steht eine Kapelle. Tiefe Stille herrscht da oben. Im Wiesengrunde des Thales singt ein Hirtenknabe bei einer traulich plätschernden Quelle fröhliche Weisen. b) Da tönt der wehmütige Klang des Trauerglöckleins und feierlicher Grabgesang an sein Ohr. Und der Knabe wird stille und ernst. Andächtig faltet er die Hände. Er denkt wohl daran, daß auch für ihn die Stunde kommen wird, in der man ihm dort oben das Grablied singt. 7. Leseübung: Erste Strophe: 1. Zeile, erzählend. 2. Zeile: etwas ruhiger um die „Stille" auszudrücken. 3. und 4. Zeile belebter, mit gehobener Stimme, um die Lust und Freude des Knaben zum Ausdrucke zu bringen. Die 2. Strophe ist mit gesenkter Stimme langsam und feierlich zu lesen, die letzte Zeile mit Pausen nach „Knabe" und „lauscht"; lauscht ist fast leise zu sprechen. Die 2 ersten Zeilen der 3. Strophe etwas belebter. Die Anrede: Hirtenknabe! Hirtenknabe! markiert mahnend. „Dir" stark betont.

Das Samenkorn. (Krummacher.)

I. Als Grundlage die Lesestücke: der Roggen, der Weizen oder eine freie Besprechung einiger Getreidearten einschließlich der Saat und Ernte. Anschauung eines Ährenfeldes in den verschiedenen Stufen der Entwicklung. Beobachtung der Keimung in der Schule z. B. an Apfelkernen, Hanfsamen ꝛc. die in ein Kästchen mit Erde gesät worden. — II. Gliederung: Das Gedicht stellt die Entwicklung des Getreides dar von der Aussaat bis zur Ernte. Dispositionspunkte: 1. Samen; 2. Keimen und Aufgehen; 3. die aufgegangene Saat a) unter der wechselnden Witterung des Herbstes, b) während des Winters, c) im Frühjahre; 4. Die Entwicklung der Keimlinge zu ährentragenden Halmen; 5. Reife; 6. Ernte. — III. Zur Erklärung: er streut aus voller Hand, er greift kräftig in den Fruchtsack. Weiches Land, der durch das Pflügen und den vorhergegangenen Regen weich gewordene Boden. Wundersam, ein staunender Ausruf. Das er gesät, das, was er gesäet, das Körnlein. Und wickelt es im stillen los; die Erde befreit den Keim von seiner Hülle, den Samenhäuten; er durchbricht diese unter dem Einflusse der Wärme, Feuchtigkeit und Luft. In den Schoß aufnehmen, das Getreide wird untergeegget. „Das zarte Körnlein", der Keimling. „Das rötlich Haupt", weil das aufgehende Korn eine braunrötliche Färbung hat, welche mit zunehmendem Wachstume wieder verschwindet. „scheu verbirgt sich Mensch und Wurm." Die Menschen ziehen sich in ihre Wohnungen, die Tiere in ihre Schlupfwinkel zurück. Winterschlaf. Das Körnlein kann ihm nicht entgehn ꝛc. Gott sorgt demnach nur für Menschen und Tiere? Doch nicht: Es schadet ihm kein Leid noch Weh, denn ꝛc. Krause Ähren, wegen der Grannen; stilles Meer, weil das Ährenfeld nicht schäumt und nicht brandet. Halmensaat, die zu schlanken Halmen aufgeschossene Saat. Gen Himmel dringt, einen doppelten Dank sendet der Mensch zum Himmel: einen lauten Freudengesang und ein stilles Herzensgebet. — IV. Zusammenhängende Inhaltsangabe. Nachdem der Landmann das Ackerfeld zubereitet hat, streut er die Samenkörner aus und egget sie unter. Unter dem Einflusse der Luft, der Feuchtigkeit und Wärme entwickelt sich der Keim im Samenkorn. Er durchbricht die Samenhäute, schlägt Wurzeln und dringt als braunrötliches Federchen aus der Erde hervor ꝛc. ꝛc. — V. Vergleiche: Kind und Samenkorn! Die vielen Personifikationen des Lesestückes laden zu dem Thema ein. Sprachliche Eigentümlichkeiten: Eine Fülle schöner Beiwörter, die das Lesestück so anschaulich machen: volle Hand, weiches Land, rötlich Haupt, hohe Bahn ꝛc.

Des Knaben Berglied. (Uhland.)

I. Grundlage. Die Eigentümlichkeiten der Gebirge unter besonderer Berücksichtigung des folgenden Lesestückes: Das Leben und der Charakter der Gebirgsbewohner. Andreas Hofer. (Tell. Arnold v. Winkelried.) Wie der Charakter des Bergbewohners mit der Natur in Beziehung steht. II. Des Stromes Mutterhaus: Da wo der Strom zu hause ist, eine schöne Umschreibung des Wortes „Quelle". Im Blauen: schon in einer Höhe von 1500—1800 m kann man die Gewitterwolken unter sich, den blauen Himmel aber über sich haben. Sturmglocke und Feuer rufen die Gebirgsbewohner

zum Kampfe gegen den andringenden Feind. Dann steig ich nieder (dann betonen!): Das angenehme Leben in der Ebene lockt den Knaben nicht; erst wenn es gilt, der Gefahr ins Auge zu sehen und das Vaterland zu verteidigen, verläßt er seine großartige Einsamkeit. Aber auch im Kampfe gegen den Feind des Vaterlandes soll man erkennen, daß er der Knab' vom Berge ist. III. Der Knabe sagte mit ehrenhaftem Stolze: Ich bin der Knab' vom Berge! Ob er ein Recht darauf hat? Ja, denn: 1. er wohnt hoch über den Menschen und sieht a) hinab auf die stolzen Schlösser der Berggipfel; b) ihm geht die Sonne früher auf als den Bewohnern der Thäler und Tiefebenen und später unter. — sein Tag ist länger. 2. Er ist hier Herr über den Strom, der in der Ebene so gewaltig ist. 3. Er hat hier keinen menschlichen Herrn über sich (der Berg ist mein Eigentum); er beherrscht ihn mit seiner Stimme, die in ihrer Kraft das Brausen der Stürme übertönt. 4. Er fühlt sich als Herr der Gewitter unter seinen Füßen. Er fürchtet sie nicht und gebietet ihnen, seines Vaters Haus zu verschonen. 5. In dieser großartigen Natur, in tausend Gefahren erstarkt sein Sinn, so daß er zum mutigen Verteidiger des Vaterlandes heranwächst. IV. Aufsatz: 1. Inhaltsangabe in Form einer Erzählung. 2. Das Leben der Gebirgsbewohner. 3. Vergleiche das Lesestück mit dem Lesestücke: Der kleine Hydriot (nach vorgängiger Besprechung.)

Morgenlied. (Wilh. Müller.)

„Wer schlägt so rasch an die Fenster mir ꝛc." I. Grundlegung: „Um uns recht in die Lage zu versetzen, in welche das Gedicht einführen will, denken wir uns ein Schlafzimmer, dessen Fenster gegen Osten nach einem Garten gehen. Von außen sind die Fenster bedeckt durch heraufrankende Reben. Nahe vor dem Fenster stehen blühende Bäume. Die Sonne sendet ihre Strahlen durch das Fenster und malt auf die gegenüberliegende Wand und den Boden des Zimmers die hin- und herwogenden Schatten der vom Winde bewegten Blätter und Ranken. Käfer summen draußen und schlagen im Vorbeifliegen an die glänzenden Fensterscheiben an. Auf dem Baume vor dem Fenster sitzt die Nachtigall. Von all dieser Herrlichkeit weiß der Langschläfer in seinem Bette nichts. Wie die Nachtigall verstummt, gleichsam unwillig über die Gleichgültigkeit des Zimmerbewohners, faßt der Morgenwind den Zweig des Baumes und schlägt mit demselben an die Fensterscheiben. Nun erwacht der Schläfer und fragt: „Wer schlägt so rasch an meine Fenster?" Er erkennt den kräftigen Morgenwind. Derselbe belehrt ihn sofort über seine Absicht, weist ihn auf die Herrlichkeiten des Morgens hin, die er zum großen Teil verschlafen hat und fordert den Langschläfer auf: Heraus, heraus in des Frühlings Reich! Es wird nicht lange mehr bleiben.

II. Wer schlägt: spricht halb erstaunt, halb unwillig der Schläfer. (Betonung!) Schläfer: der Wind, der erst kurze Zeit weht und gleich einem mutwilligen Jungen zu lustigen Streichen aufgelegt ist. Schwärmen, wie die Maikäfer an den Frühlingsabenden. Sinn: Es drängt sich um dich eine große Zahl von Frühlingsfreuden. Kecker Geselle, weil es unartig und unschicklich ist, an das Fenster eines Schlafzimmers zu klopfen. Betrübt, die Käfer sind freudetrunken, voll Leben und berühren beim Fliegen die Fensterscheiben (wie zuweilen ein Maikäfer). Die Sonnenstrahlen stehlen sich: bringen heimlich durch. Necken: Hie und da trifft ein Sonnenstrahl die Augenlider des Schlafenden, ihn halb erweckend; sofort schweben wieder die

Blätterschatten über ihn und er schlummert wieder ein. Allein trotz dieser Störung erwachte er nicht. So lang: die Nachtigall hat dicht vor dem Fenster so lange gesungen, bis sie heiser geworden ist und hat trotzdem den Schläfer nicht wecken können; darum hat sie sich unwillig entfernt. Da schlug: alle Frühlingsherrlichkeit hat nichts geholfen, der Schläfer muß auf derbe Art geweckt werden, sonst wird er vom Frühlinge gar nichts genießen. Leeren Zweig; mit dem durch das Fortfliegen der Nachtigall leer gewordenen Zweig. Frühlingsreich: Der Frühling erscheint wie ein jugendlicher König; die die Natur ist sein Reich, sein Einzug in dasselbe wird mit aller Herrlichkeit gefeiert; leider dauert sein Aufenthalt und seine Herrlicheit nicht lange.

III. Erzähle 1. von dem Frühlingsmorgen! a) Luft und Himmel. b) Pflanzenwelt. c) Tierwelt. 2. Was der Morgenwind dem Langschläfer thut!

IV. Grundgedanke. Herrlich ist der Frühlingsmorgen.

V. Lehre: Steh frühe auf und genieße seine Schönheit, denn der Frühling ist nur von kurzer Dauer. Tieferer Sinn: Verträumt und versäumt die Jugend nicht! Wie sollt ihr sie benützen?

VI. Aufgaben: 1. Beschreibe den Morgen im Frühlinge! 2. Wiedergabe des Gedichtes in der Form der Erzählung! 3. Memorieren. (Aus Bergers Erläuterungen.)

Abendlied. (Claudius.)

Der Mond ist aufgegangen ꝛc. (Großenteils nach Bergers Erläuterungen.) I. Grundlegung: Situationsdarstellung. Im Vordergrund zur Rechten zwei durch geringen Zwischenraum getrennte Häuser mit Vorgärtchen. Ein Fenster des einen ist durch ein schwaches Lichtlein erhellt, durch das Nachtlicht, welches bei dem Bette des kranken Hausvaters brennt. Die Fenster des anderen Hauses sind dunkel; denn die ganze Familie sitzt mit dem ehrwürdigen Vater auf dem gegen das Freie gekehrten Bänkchen. Hinter den Häusern dehnen sich Wiesen aus, von denen weiße Nebel aufsteigen. Im Hintergrunde ist nächtlich dunkler Wald, die schwarzen Umrisse scharf vom Abendhimmel abhebend. Am Himmel steht der halbvolle Mond und blinken einzelne Sterne. Die einbrechende Nacht ist durch den Mondschein gemildert. Der greise Vater beginnt mit der Abendbetrachtung und schließt mit dem Abendgebete. — II. Gedankengang: A. Abendlandschaft. 1. Der Himmel mit Mond und Sternlein. 2. Die Erde mit Wald und Wiesen. B. Abendbetrachtung: 1. Trost in der Abendstille. 2. Die Eitelkeit menschlichen Treibens: a) wir belachen Dinge, die wir nicht begreifen, b) unser Wissen ist gering, c) unsere Künste führen uns leicht vom Ziele ab. (Vergl. Thomas v. Kempis III. Buch, 20. Kap. u. a.) C. Abendgebet: Der Hausvater bittet 1. um die rechte Gesinnung und zwar a) um Gottvertrauen, b) um Abweisung des Vergänglichen, c) um einfältigen Kindessinn. (Schriftstellen: Seid klug wie die Schlangen und einfältig wie die Tauben. So ihr nicht werdet, wie diese Kinder ꝛc.) Er bittet 2. um einen guten Tod: a) um leichtes Scheiden aus dieser Welt, b) um einen sanften Tod, c) um Aufnahme in den Himmel. 3. Abendsegen: a) In Gottes Namen zur Ruhe, b) Bitte um Gottes Schutz, c) um eine erquickende Ruhe für Gesunde und Kranke. Die Konzentrationsfragen ergeben sich aus II A, B und C. III. Erläuterungen: 1. Der Wald steht

schwarz und schweiget = der Wald steht im Schatten der Nacht, die Bäume sind von keinem Windhauche bewegt, der Gesang der Vögel ist verstummt, alles Lebendige ist zur Ruhe gegangen. 2. Es ist wunderbar, wie aus der Wiese die Nebel mit ihren seltsamen, wunderlichen Gestaltungen aufsteigen können. 3. Inhalt der 2. Strophe: Die Welt ist jetzt so stille und in der Dämmerung Hülle so traulich und so hold als wie eine stille Kammer, in welcher es euch vergönnt ist, des Tages Jammer zu verschlafen und zu vergessen. 4. Der Mond ist nur halb zu sehen d. i. nur zum Teile beleuchtet. (Erstes oder letztes Viertel.) 5. Wir belachen manche Dinge, weil wir sie nicht recht verstehen, nicht so auffassen, wie sie in Wirklichkeit sind, sondern so, wie es unserem beschränkten Verstande möglich ist. 6. Arme Sünder, Menschen ohne eigenes Verdienst. 7. Luftgespinste, haltlos ohne Widerstandsfähigkeit wie die Spinnengewebe in der Luft an sonnigen Herbsttagen. 8. Weiter von dem Ziel d. i. von der Vollkommenheit, von der rechten Erkenntnis, die wir schon zu besitzen wähnen. Die Strophen 3 und 4 wenden sich gegen Religionsspötter. 9. Sonder Grämen: so, daß wir gerne und bereitwillig die Welt verlassen, weil wir unser Herz nicht an das Irdische gehängt haben. 10. Du frommer d. i. du milder, gütiger Gott. 11. Kalt ist der Abendhauch, eine Aufforderung zur Nachtruhe. Strafen = Unglück. (Feuersbrunst, Krankheit ꝛc.) Das Ganze ist ein tiefempfundenes, herrliches Lied, in dem sich Glaube und Hoffnung, Sehnsucht und Friede aussprechen. — IV. Wahre Frömmigkeit macht den Menschen glücklich. — V. 1. Inhaltsangabe in der Form einer Erzählung. 2. Weise die schönen Charaktereigenschaften des greisen Hausvaters aus dem Gedichte nach! (Er betrachtet sinnig die Natur — ist voll christlichen Glaubens, — achtet das Vergängliche gering, — hofft und bittet um ein seliges Ende, — gedenkt am Schlusse seines Gebetes des kranken Mitbruders.)

Der reichste Fürst. (Kerner.)

I. Anschluß an die Geographie Süd- und Mitteldeutschlands. II. Im Jahre 1495 waren die deutschen Fürsten zum Reichstage in Worms versammelt. In gelegentlicher Unterhaltung rühmten sie die Vorzüge ihrer Länder. III. 1. Wo werden jetzt die Reichstage gehalten? wo früher? 2. Das Gebiet des Kurfürsten am Rhein lag zwischen Mainz und Trier und umfaßte Teile von Baden, Lothringen und dem Elsaß. 3. Die Staaten Bayern, Württemberg und Sachsen bestanden 1495 schon; ihre Fürsten hatten aber andere Titel. 4. In Württemberg regierte Graf Eberhard. In seiner Jugendzeit war er wild und unbändig. Im Alter von 23 Jahren machte er einen Kreuzzug mit und kam völlig zu seinen Gunsten verändert zurück. Er sorgte treu für sein Volk und dieses liebte ihn wie einen Vater. IV. Im Jahre 1495 waren die deutschen Fürsten im Kaisersaale zu Worms versammelt und rühmten bei gelegentlicher Unterhaltung die Vorzüge ihrer Länder. Was haben wohl die Herrscher von Bayern Württemberg und Sachsen an ihren Ländern gelobt? 1. Der Fürst von Sachsen lobt den Erzreichtum seines Landes. (Erzgebirge, 1471 wurde das Silberlager bei Schneeberg entdeckt.) 2. Der Kurfürst vom Rhein preist die Fruchtbarkeit seines Landes (Getreide in den Ebenen, Wein in den Bergen). Der Kurfürst von Bayern rühmt den Gewerbefleiß, den Handel und Kunstsinn seines Landes (Augsburg, Nürnberg, Regensburg) und

die reichen Klöster als Pflanzstätten der Kunst und Wissenschaft. 4. „Württembergs geliebter Herr" rühmt die Treue seiner Unterthanen. Eberhard war einstmals im Walde eingeschlafen. Ein Köhler, der ihn zufällig so traf, setzte sich neben ihn und legte das Haupt des Fürsten in seinen Schoß, damit er sanft und sicher schlafen könne. Das erzählt er wohl den versammelten Fürsten und wird darauf einstimmig als der Reichste gepriesen; denn: V. Die Liebe und Treue eines Volkes ist mehr wert als der köstlichste Edelstein.

Der Kaiser als Arzt. (Hebel.)

I. Erklärungen. „Joseph II.", römisch-deutscher Kaiser von 1756 bis 1790, ein weiser und wohlthätiger Monarch. Joseph II. hob die Leibeigenschaft auf, gewährte allen Unterthanen gleiche Rechte und wendete den Schulen, dem Ackerbau, dem Handel und den Gewerben seine landesväterliche Fürsorge zu. Von dem wohlthätigen Sinne des Fürsten zeugt die Erzählung. „Käsperlein", $^1/_2$ Kronenthaler = $45^1/_2$ Kreuzer = 1 Mark 44 Pfennig, so genannt, weil seinerzeit der Eintritt in das Wiener Kasperltheater $^1/_2$ Kronenthaler (Brabanterthaler) kostete. „Dublone", Goldmünze, nicht völlig 20 Mark wert. „. . . wie sie noch so arm dabei sei . . ." sie sagte dies wohl, um den Arzt zu erinnern, ihr doch keine teueren Arzneien zu verschreiben. „. . . sie habe nur auf ihr Büblein gewartet . . .", um es in die Apotheke zu schicken. „Magenpflaster", weil die Frau nun in der Lage ist, sich die ihrem Zustande angemessene Nahrung zu verschaffen. „Herzsalbe", weil die Frau durch das kaiserliche Geschenk von manchem Kummer befreit wurde.

II. Die Personen der Erzählung. 1. Die Frau. Nirgends in der Erzählung ist noch von anderen Familiengliedern die Rede. Die Frau war also eine Witwe und ihr Büblein ihr einziges Kind. Sie war sehr arm, mußte also für ihren und ihres Söhnleins Unterhalt selbst sorgen. Die Krankheit machte ihr dies unmöglich. Zum körperlichen Leiden gesellte sich demnach der Kummer, die Sorge. In dieser traurigen Lage setzt sie ihr Vertrauen auf Gott. Sie betet. Und es erscheint ein hilfreicher Engel in der Person des Kaisers. 2. Der Knabe. Er lief nach einem Doktor. Obschon von zwei Ärzten abgewiesen, wird er nicht mutlos, sondern erbittet sich erst Geld, und eilt damit zu einem dritten Arzte. Ein bewunderungswürdige Ausdauer! Die große Liebe zu seiner kranken Mutter läßt ihn nicht rasten, er muß ihr Hilfe schaffen. 3. Der Kaiser. Joseph II. ist ein menschenfreundlicher Herrscher. Der hohe Herr läßt sich mit dem kleinen Bettler in ein Gespräch ein — er ist herablassend. Er spricht freundlich mit dem Knaben, er gibt ihm den verlangten Gulden, damit die kranke Frau nicht länger der ärztlichen Helfe entbehre — er ist mitleidig und milde. Der Kaiser hüllt sich in seinen Mantel, damit er nicht erkannt werde — er thut Gutes im stillen.

III. Sittliches Moment. Wo die Not am größten, da ist Gottes Hilfe am nächsten. — Wer auf Gott vertraut 2c.

Konzentration. A. Suche passende Überschriften zu den einzelnen Abschnitten! (1. Die kranke Mutter. 2. Das brave Büblein. 3. Der Kaiser als Arzt. Das gute Rezept. 4. Der rechte Arzt.) — B. 1) Erzähle, wie

das Büblein für die kranke Mutter den Doktor holt! 2) Erzähle a. wie der Kaiser die arme Frau kuriert und b. der Doktor die kranke.

Kurze Inhaltsangabe. Eine arme Witwe war krank. Als ihre Schmerzen unerträglich wurden, schickte sie ihr Büblein um den Arzt. Allein der Knabe wurde von mehreren Ärzten abgewiesen, weil er kein Geld hatte. Da sprach das Kind einen vornehmen Herrn um einen Gulden an. Der Herr fragte den Knaben, wozu er des Geldes bedürfe, gab ihm dann den Gulden und erkundigte sich nach der Wohnung seiner Mutter. Indes das Knäblein einen Arzt bestellte, begab sich der vornehme Herr in die Wohnung der armen Witwe und schrieb, wie diese glaubte, ein Rezept. Kaum hatte er sich entfernt, kam auch der Arzt. Es stellte sich nun heraus, daß Kaiser Joseph dagewesen und der Witwe eine Summe von 600 Mark bei dem kaiserlichen Zahlamte angewiesen hatte. Weil die kranke Mutter sich nunmehr besser pflegen konnte, wurde sie bald gesund.

IV. Anwendung. 1. Schriftliche, verkürzte Inhaltsangabe. 2. Ob die Überschrift des Lesestückes passend ist? Nachweis. (Durchführung der Vergleichung zwischen Kaiser und Arzt. — Einübung der im Lesestücke vorkommenden Fremdwörter.)

Hermann, der Befreier Deutschlands.

„Als die Römer die gallischen Provinzen bis an den Rhein erobert hatten 2c." I. An der Karte ist die Ausdehnung des römischen Reiches zur Zeit des Kaisers Augustus, die Lage des Teutoburger Waldes nachzuweisen. II. 1) Die Römer errichteten Standlager. Das waren Festungen von rechteckiger Gestalt, so groß, um eine Besatzung von 10 000 bis 20 000 Mann aufzunehmen. In diese Standlager zogen sich auch Kaufleute und Handwerker zurück, und diese blieben da, als die Römer aus Deutschland vertrieben waren; denn die Standlager waren für den Verkehr günstig gelegen und an Straßen, welche die Römer selbst erbaut hatten. So entstand aus den befestigten Lagerplätzen eine ganze Reihe deutscher Städte. 2) Kriegslustige Deutsche nahmen bei den Römern Kriegsdienste. Wegen ihrer Tapferkeit und Zuverlässigkeit wurden sie gerne in die kaiserliche Leibwache aufgenommen. Die Römer sahen es gerne, daß Söhne deutscher Fürsten in Rom erzogen wurden, weil sie hofften, daß durch diese Fürstensöhne, wenn sie einmal in ihr Vaterland zurückkehrt sein würden, römische Sitte und Kultur 2c. in Deutschland verbreitet und hiedurch das Volk um seine Eigenart und daher auch um seine Selbständigkeit gebracht werden könne. 3. Legion, ein Truppenkörper in der Stärke von 6000 Mann und einigen Hundert Reitern. Varus hatte drei Legionen bei sich, also über 20 000 Mann. — Die Neuzeit ehrte Hermanns Andenken durch das Standbild auf dem Niederwalde. III. Die Erzählung von der Hermannsschlacht im Geschichtsunterrichte geht der Behandlung des Lesestückes voraus. Dieses hat der Befestigung des Erzählten zu dienen, daher im Erzählen die Disposition des Lesestückes einzuhalten ist. IV. Der Wiedergabe dienen zwei Konzentrationsfragen, nämlich: 1) Wie die Römer das deutsche Land und Volk sich zu unterwerfen suchten? 2) Wie Hermann die Freiheit des Vaterlandes rettete?

Blücher am Rhein. (Kopisch.)

I. Grundlage: Die deutschen Befreiungskämpfe. II. Überleitung: In der Völkerschlacht bei Leipzig war Napoleon besiegt worden. Das deutsche Volk betrachtete es nun als selbstverständlich, daß Napoleons Macht gänzlich gebrochen werden müsse. Allein die deutschen Fürsten fürchteten von dem Sturze Napoleons eine Umwälzung der bestehenden Verhältnisse; den Einmarsch in Frankreich hielt man nicht für geraten; denn der Winter war vor der Thüre, die Schrecken des Winterfeldzuges nach Rußland waren noch frisch in aller Gedächtnis, und der Kriegsruhm Napoleons war auch nach seinen Niederlagen nicht erloschen. Diesen Erwägungen gegenüber wurde namentlich von Seite der deutschen Heerführer Blücher und Gneisenau die Ansicht vertreten, daß die Deutschen, welche nunmehr über ein gewaltiges Heer verfügten, das täglich neuen Zuwachs erhielt, den Sieg bei Leipzig ausnützen, in Frankreich einrücken, Napoleon an der Bildung eines neuen Heeres verhindern und ihn zwingen sollten, Bürgschaft für den Völkerfrieden zu geben. Am 1. Dezember 1813 wurde nach langer Beratung, an welcher die Kaiser von Österreich und Rußland, die Ratgeber deutscher Fürsten und die ersten deutschen Heerführer teilnahmen, der Winterfeldzug beschlossen. Das Gedicht führt die stramme, kräftige Heldengestalt Blüchers vor, wie derselbe, erfüllt von Mut und Thatkraft, in dieser Beratung des Generalstabs seine Ansicht zur Geltung bringt. — III. Erklärungen. 1. „Die Heere", die Heere der verbündeten Preußen, Österreicher, Russen, Bayern. 2. „am Rheine", an der feindlichen Landesgrenze. 3. Man dachte hin und wieder nach, d. i. man erwog das Für und Gegen. 4. Die Generalkarte gibt eine allgemeine Übersicht über das dargestellte Land im Gegensatze zur Spezialkarte, welche das Einzelne berücksichtigt. Blücher bedarf im vorliegenden Falle nur einer Übersichtskarte, um die Punkte darauf zu zeigen, die für ihn von Wichtigkeit sind. 5. „Der Feind? dahier! Paris? dahier!" sind die Antworten, welche Blücher auf seine Fragen: Wo steht der Feind? Wo liegt Paris? erhält. (Der Antwortende wiederholt das wichtigste Wort der Frage). 6. Blücher zeigt seine vielbewährte Entschlossenheit gegenüber der Unsicherheit und Unentschlossenheit und weist an der Hand der Karte nach, wie die Heere der Verbündeten geleitet werden müßten, um den Feind zu schlagen und Paris zu nehmen. Er sucht denselben durch möglichst rasches Handeln zu überraschen und es ihm unmöglich zu machen, sich wieder zu sammeln. Thatsächlich schlug Blücher Napoleon bei Laon und öffnete dadurch den Verbündeten den Weg nach Paris. Die scherzhafte Bemerkung: „Ich denke der Champagnerwein ꝛc." enthält neben dem Hinweis auf einen nach beendetem Feldzuge in Aussicht stehenden Genuß einen leisen Tadel für die zaudernden Offiziere. IV. Konzentrationsfragen: 1. Welche Bedenken wurden gegen den Einmarsch in Frankreich geltend gemacht? 2. Wie löst Blücher an der Hand der Karte die Zweifel? (Er berücksichtigt nur a) den Feind, den man schlägt, und b) Paris, das man nimmt.) 3. Wie fordert er zum Einmarsche auf? — V. Inhaltswiedergabe zugleich als Aufsatz: In den letzten Tagen des Jahres 1813 standen die verbündeten Heere der Preußen, Österreicher, Russen, Bayern am Rheine. In einer Beratung des Generalstabes stellten unentschlossene Offiziere die Frage, ob man nach Frankreich gehen solle. Feldmarschall Blücher entgegnete, daß hier nur rasches Handeln das Rechte sei und fertigt die zögernden Offiziere mit den

Bemerkung ab: „Ich denke, der Champagnerwein wird, wo er wächst, am besten sein.“

Rätsel. (Schiller.)

„Ein Vogel ist es, und an Schnelle buhlt es mit eines Adlers Flug ꝛc.“

I. Erklärungen. „An Schnelle buhlt es . . .“, sucht den Adler an Schnelligkeit zu übertreffen. „Untier“, ungestaltetes Tier, Ungeheuer. „Elefant“, größtes Landtier, im Altertume als Streiter im Kriege benützt. Der Kriegselefant trug auf dem Rücken ein mit großen Riemen angeschnalltes, turmähnliches Gerüste, in welchem sich die Krieger befanden. „Es gleicht . . .“, die Spinnen, welche als niedere Tiere vom Dichter als „Gewürme“ bezeichnet werden, haben 8 Beine; ihr Körper ist zwischen denselben eingesunken, so daß es aussieht, als ob sie beim Fortbewegen mit dem Bauche den Boden berührten.

II. Zur Auflösung. Das Ding soll ein Vogel, ein Fisch, ein Elefant sein; es gleicht den Spinnen, hat einen Zahn. Man denkt also zunächst an ein Tier. Welches der genannten Tiere fliegt, schwimmt, trägt schwere Lasten und kriecht? Keines; das Ding hat aber mit jedem derselben etwas gemein. Was? (An die Wandtafel:) 1. Es ist schnell wie ein Vogel. 2. Es schwimmt wie ein Fisch. 3. Es trägt Türme auf dem Rücken wie einst der Elefant. 4. Es gleicht einer Spinne, wenn seine Füße sich regen. Aber es ist größer, als das größte Seetier; es beißt sich fest mit einem eisernen Zahne. Ein Tier kann also nicht gemeint sein. Welche Dinge schwimmen, widerstehen dem Sturme?

III. Wir wollen sehen, ob die angegebenen Merkmale dem Schiffe eigen sind. 1. Das Schiff ist schnell wie ein Adler. Es kann $3^1/_2$ bis 4 Meilen, oder eine deutsche Meile zu $7^1/_2$ Kilometer gerechnet, 25 bis 30 Kilometer in der Stunde und die Reise nach Amerika in 9 Tagen machen. 2. Es zerteilet die Wellen. 3. Es ist größer als der Wal. 4. Die Mastbäume sind Türmen vergleichbar. Manche Kriegsschiffe haben zwei mit Eisen gepanzerte, drehbare Türme, auf welchen die Geschütze ruhen. 5. Die Ruder sind gleichsam die Füße des Schiffes, weil sie zu seiner Fortbewegung dienen. 6. Der Eisenzahn ist der Anker, der sich im Grunde des Meeres eingräbt und das Schiff festhält, so daß es dem Orkane widerstehen kann.

Der Unterricht im deutschen Aufsatze und in seinen Hilfsgegenständen Orthographie und Grammatik.

A. Aufsatz.

„Erst in der freien Rede und in der schriftlichen Ausarbeitung liegt der Beweis der vollen Herrschaft über die Sprache und des selbständigen Denkens in ihr.“ Waitz.

I. Bedeutung.

1. Man hat den schriftlichen Aufsatz „die Krone der Sprachbildung“ und die Aufsatzhefte der Schüler „das Gesicht der Schule“ genannt. Nicht

mit Unrecht; denn im Aufsatze kommt der Gedankeninhalt des Kindes zum Ausdrucke; im Aufsatze zeigt sich, ob der Schüler seine Gedanken logisch zu ordnen und zu verbinden versteht und inwieweit er sich der Schriftsprache bemächtigt hat; zugleich läßt derselbe die orthographische und kalligraphische Schulung des Kindes ersehen: gerade genug, um mit ziemlicher Sicherheit auf den geistigen Standpunkt des einzelnen Schülers, der Klasse, der Schule und weiterhin auf die pädagogische Befähigung und den Berufsfleiß des Lehrers zu schließen.

2. Durch den Unterricht in verschiedenen Lehrgegenständen werden dem Schüler Gedanken zugeführt. Diese sollen aber nicht als totes Material im Geiste des Kindes aufgespeichert, sondern zu neuen Bildungen verwendet werden. Das geschieht im Aufsatze. Wenn nämlich das Kind das, was es gelernt hat, in der Sprache darstellt, gewinnen seine Gedanken an Bestimmtheit. Indem es dieselben nach logischen Gesichtspunkten dem Thema unterordnet, mehren sich die festigenden Verknüpfungspunkte seines Wissens und indem es seine Aufstellungen begründet, Folgerungen und Schlüsse daraus zieht, kommt es zu neuen Ergebnissen. Zugleich lernt es die Sprache mehr und mehr beherrschen, in welcher sich diese Funktionen vollziehen. So gewinnt der schriftliche Aufsatz die Bedeutung einer vortrefflichen Schule geistiger Gymnastik.

II. Ziel.

Bei Würdigung dieser hohen Bedeutung könnte man versucht sein, dem schriftlichen Aufsatze in der Volksschule ein möglichst hohes Ziel zu setzen. Dem tritt jedoch die Erwägung einschränkend entgegen, daß der Gedankenkreis des Kindes, der natürlichen Entwicklungsstufe entsprechend, noch ziemlich enge begrenzt ist, daß es dem Kinde schwer fällt, eine längere Gedankenreihe sachgemäß zu ordnen, und daß Schön- und Rechtschreiben wesentliche Vorbedingungen des schriftlichen Gedankenausdruckes sind.

Man kann das Ziel der Aufsatzübungen also bezeichnen:

Das Kind soll seine Gedanken, wie dieselben von der Schule und dem Leben gebildet wurden, klar, in gefälliger Sprache, in deutlicher Handschrift*) und frei von groben orthographischen Fehlern darstellen lernen.

III. Das Unterrichtsverfahren.

a) Im allgemeinen. (Generelle Regeln.)

Um das rechte Lehrverfahren zu finden, müssen wir uns zunächst die Frage vorlegen: Was ist zur Anfertigung eines Aufsatzes notwendig? Antwort: 1. Der Schüler muß wissen, was er schreiben soll; er darf also über die Bedeutung des Themas nicht im unklaren sein; auch dürfen ihm die zur Ausführung desselben erforderlichen Gedanken nicht fehlen.

2. Der Schüler muß aber auch in den Stand gesetzt sein, sein Wissen wohlgeordnet, klar und orthographisch richtig niederzuschreiben, kurz, der Schüler

*) Sohin erscheint auch das kalligraphische Schreiben als Hilfsgegenstand des Aufsatzes.

darf bei Anfertigung eines Aufsatzes weder hinsichtlich seines Inhaltes, noch bezüglich seiner Form auf unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen.

Da aber Inhalt und Form der Aufsätze sich nicht von selbst ergeben, so muß der Schüler darüber unterrichtet werden. Das führt auf den **ersten methodischen Grundsatz**:

1. Die Aufsätze müssen mit den Schülern nach Inhalt und Form besprochen werden.

Es ist in diesem Punkte viel gefehlt worden. Nicht selten begnügte man sich mit der Aufstellung der Themate und überließ den Schülern die schwere Arbeit der Ausführung. Die notwendige Folge dieses unmethodischen Verfahrens waren gedankenarme Elaborate mit ungereimtem Inhalte und einer Flut von orthographischen Fehlern. Die Forderung, über eine nicht genügend bekannte Sache zu schreiben, mußte das Kind in peinliche Verlegenheit bringen und ihm alle Freude an der schriftlichen Arbeit verderben. Als man den Mißerfolg erkannte, suchte man, dem Beispiele Wursts und Honcamps folgend, durch ausgiebigen Betrieb der Grammatik zu helfen. Allein auch hiedurch wurden die Erfolge nicht besser, denn die Grammatik beschäftigt sich nur mit einer formellen Seite des Aufsatzes und läßt den Inhalt der schriftlichen Darstellung außer Betracht. Bessere Resultate wurden erzielt, als die Schulmänner nach Einführung der Lesebücher die Forderung stellten, das Lesebuch müsse der Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts sein. Man verknüpfte nun die Aufsatzübungen mit dem Lesen, wodurch dieselben eine solide Unterlage erhielten; denn das Lesebuch bot dem Kinde einen Reichtum verständlicher Gedanken in mustergültiger Form.

2. Da aber dem Kinde nicht bloß durch das Lesen neue Gedanken zugeführt werden, sondern auch durch den übrigen Unterricht, namentlich in Geographie, Geschichte und Naturkunde, soweit diese Gegenstände nicht ohnedies im Anschlusse an das Lesen behandelt werden, so empfiehlt es sich, noch einen Schritt weiter zu gehen, woraus der **zweite methodische Grundsatz** resultiert:

Die Stoffe für den schriftlichen Aufsatz sind dem Gesichts- und Erfahrungskreise des Kindes zu entnehmen, insbesondere befasse sich der Aufsatz mit der Niederschrift der Unterrichtsergebnisse (Vergl. S. 88 c.)

Das alltägliche bürgerliche, landwirtschaftliche und gewerbliche Leben verlangt nicht, daß man Gedanken erfinde, sondern es gibt dieselben. Wer z. B. einen Brief, eine Rechnung zu schreiben, einen Kostenvoranschlag zu fertigen, einen Vertrag abzuschließen hat, dem liegt das, worüber er schreiben soll, schon vor. Es ist deshalb falsch, den Kindern Aufgaben zu geben mit der Zumutung, selbsterfundene Sätze und Satzreihen niederzuschreiben. Darf der Schüler dagegen das schreiben, was er im Unterrichte gelernt und wofür er sich gemütlich erwärmt hat, dann kommt man seinem Bedürfnisse sich auszusprechen entgegen, und die Wahrheit des Sprichwortes: „Wessen das Herz voll ist, läuft der Mund über", wird sich erfreulicherweise auch in den Schüleraufsätzen zeigen. Bei solcher Wahl der Themate gehen die Schüler beherzt an ihre Arbeit, und selbst die schwächeren vollziehen sie mit Lust. Die Freude

an der Bildungsarbeit aber ist es, worauf der Unterricht immer hinzuwirken hat; denn sie allein birgt fruchtbare Samenkörner für das Leben. Die konzentrierende Verbindung des Aufsatzes mit dem Gesamtunterrichte der Schule kommt rückwirkend aber auch dem Sachunterricht zu gute; denn die Unterrichtsresultate müssen an Klarheit und Dauerhaftigkeit gewinnen, wenn sie geordnet und in bestimmter Fassung reproduziert und ebenso schriftlich dargestellt werden. Bei diesem Verfahren fällt die Vorbereitung der Aufsätze großenteils mit dem Sachunterrichte zusammen, wodurch der Schule viel nutzbare Zeit erspart wird.

Es bedarf nun keiner besonderen Begründung mehr, daß man bei der vorbezeichneten Verbindung des Aufsatzes mit jenen Lehrgegenständen der Schule, welche diese Verbindung ihrer Eigenart nach zulassen, auf einen selbständigen Stufengang, der etwa erst Beschreibungen, dann Erzählungen, dann Briefe rc. behandelt, verzichten muß. Jedoch können auch hiebei alle Übungsformen zur Geltung gelangen, welche sich für den Volksschulunterricht eignen. So ergibt z. B. die Zusammenfassung einer Geschichte aus dem Lesebuche, eines Abschnittes aus der biblischen oder Vaterlandsgeschichte eine Erzählung; die Zusammenfassung dessen, was beim geographischen und naturgeschichtlichen Unterrichte behandelt wurde, gibt Beschreibungen, bezw. Schilderungen. Daß auch die Formen der Vergleichung, der Nachbildung, des Briefes hiebei geübt werden können, ist an verschiedenen Stellen dieses Buches gezeigt. Hiemit ist auch Stellung genommen zu den sog. Sprachschulen, d. i. jenen Schülerbüchern, welche einen vom übrigen Schulunterrichte abgesonderten Sprachunterricht mit selbständigen Lehrgängen im Aufsatze, in der Orthographie und Grammatik verfolgen. Da die Übungen des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes stufenmäßig sich mit dem Lesen und dem Realunterrichte verbinden müssen, ist es eine bedauerliche Zeitverschwendung, nicht minder eine unmethodische Zersplitterung des Unterrichts, wenn Aufsatz, Sprachlehre und Rechtschreiben ihre eigenen Wege gehen. Übrigens enthalten diese Sprachschulen nicht selten eine große Zahl entbehrlicher und nutzloser Aufgaben, deren Bearbeitung die Kinder um ihre beste Zeit bringt, nicht zu gedenken der Auslagen, die den Eltern wohl erspart werden könnten. (Vergleiche Seite 330.)*) Aus den voraufgeführten Gründen sind Sammlungen von Musterbeispielen nur dann von Wert, wenn der Lehrer es versteht, die in denselben gegebenen Themate und Ausarbeitungen zweckmäßig bei der organischen Entwicklung des Gesamtunterrichts zu verwerten.

3. **Dritter Grundsatz.** Die sachliche Vorbereitung des Aufsatzes bietet noch keine Garantie für eine wirklich zufriedenstellende Schülerarbeit; denn die Schwierigkeiten, welche in formeller Beziehung bestehen, sind noch nicht überwunden. Es sind daher 1. die Sätze des folgenden Aufsatzes bestimmt zu formulieren, zu ordnen und im Bedürfnisfalle in Schlagwörtern an die Wandtafel zu notieren. (Vergl. Seite 89.) 2. Es ist die Orthographie und Zeichensetzung zu üben, so weit

---

*) Dr. Aug. Kittel, Vorstand der Lehrerbildungsanstalt zu Speier, begründete in einem Jahresberichte dieser Anstalt ausführlich die Thesen: 1. Eigene Schülerbücher für die einzelnen Zweige des Sprach- und Realunterrichts sind (neben dem Lesebuche) kein thatsächlich bestehendes Bedürfnis. 2. Der Gebrauch solcher Schülerbücher ist sogar ernstlich zu widerraten.

sie bei der treffenden Arbeit zur Anwendung kommen. Hiebei sollen auch die notwendigen Belehrungen aus dem Gebiete der Grammatik gegeben werden.

Erst nach diesen umfassenden Vorbereitungen wird der schriftliche Aufsatz gefertigt. Damit den Schülern das Bewußtsein erhalten bleibe, daß sie selbst die Bausteine zum folgenden Aufsatze herbeischaffen und herrichten, hüte sich der Lehrer, bei diesen Vorbereitungen allzusehr in den Vordergrund zu treten; er wird vielmehr die Besprechung so zu leiten suchen, daß ihr Ergebnis als gemeinsame Errungenschaft der Klasse erscheint. Diese Vorbereitung der Aufsätze ist auf der Mittelstufe, zuweilen auch noch auf der Oberstufe durchaus notwendig. Erstlich ist in der Mittelklasse die Orthographie noch keineswegs so sicher geübt, daß man den Kindern die freie Fertigung der Aufsätze zumuten könnte, ohne fehlerhafte Niederschriften befürchten zu müssen. Sodann sollen die Schüler auf diese Weise die Anfertigung der Aufsätze lernen. Es muß ihnen bei diesen Besprechungen klar werden, daß der Aufsatz in bestimmte Gedankenganze oder Abschnitte zerfällt, von denen jeder seine Überschrift hat, wenn dieselbe auch nicht ausdrücklich gesetzt ist (Disposition); daß die Sätze in bestimmter Reihenfolge auftreten müssen, daß man z. B. bei Beschreibungen an die in der Sache gegebene Ordnung sich zu halten habe, daß bei Erzählungen Wesentliches nicht weggelassen werden darf 2c. Endlich sind diese Vorbesprechungen ein Anlaß, um mit dem Kinde die einfachsten Stilregeln praktisch zu üben, so z. B. den zweckmäßigen Gebrauch der Fürwörter, den Wechsel in Anwendung der Bindewörter, die Mannigfaltigkeit im Ausdrucke 2c.

Es wird wohl eingewendet: Woher soll die einfache Volksschule zu solcher Arbeit die Zeit nehmen? Dem muß entgegengehalten werden, daß die Schule zum Rechtmachen immer Zeit haben muß, und daß es keinen anderen Weg gibt, um sowohl hinsichtlich des Stils als auch der orthographischen Korrektheit befriedigende Resultate zu erzielen und die freieren Arbeiten der Oberklasse vorzubereiten. Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen.

4. Grundsatz. Auch bei der sorgfältigsten Vorbereitung werden die Aufsätze der Kinder noch Fehler enthalten.

Die ausgeführten Aufsätze sind daher einer gründlichen Korrektur bedürftig.

Die Schüler der Mittel- und Oberklasse sollten ihre Aufsätze in ein Konzeptheft schreiben. Diese Arbeiten werden vom Lehrer korrigiert und diejenigen Fehler, welche der Schüler selbst verbessern kann, mit bestimmten Zeichen angemerkt. Welche Zeichen der Lehrer hiezu wählt, ist gleichgültig; wesentlich ist nur, daß sie den Schüler nicht im Zweifel lassen, wogegen er gefehlt hat, und daß die einmal eingeführten Zeichen auch beibehalten werden. Die Verbesserungen, welche der Schüler auf grund dieser Andeutungen vorgenommen hat, sind gleichfalls vom Lehrer durchzusehen und das noch Fehlende ist zu ergänzen, das Unrichtige, Zweifelhafte zu berichtigen. Dann werden die Aufsätze als Schönschreibübung in ein Heft eingetragen. Die schriftliche Korrektur findet eine Ergänzung in der mündlichen, bei welcher wenigstens ein Teil der Schülerarbeiten durchzugehen ist. Recht betrieben, ist die gemeinschaftliche Besprechung der schriftlich korrigierten Aufsätze die beste Sprachstunde; denn die Belehrungen schließen sich an Fakta, sie tragen dem unmittelbaren Bedürfnisse

Rechnung und beziehen sich sowohl auf den Inhalt, als auch auf die stilistische, grammatische, orthographische und äußere Form der Arbeit. Jene Momente, welche bei der schriftlichen Korrektur nicht genügend hervorgehoben werden konnten, Fehler, welche besonders auffällig hervortreten und von vielen Schülern gemacht worden sind, verdienen an dieser Stelle besondere Berücksichtigung. — Die häufigsten und festgewurzeltsten Fehler (die sog. Klassenfehler) sind zu notieren, damit sie bei den speziellen orthographischen Übungen kräftigst bekämpft werden können. — Gibt der Lehrer ein Thema zur freien Bearbeitung, so empfiehlt es sich, daß er den Aufsatz vom Standpunkte eines guten Schülers aus vorher selbst fertige und bei der gemeinschaftlichen Korrektur vorlese. Erhält nämlich der Schüler bloß die Korrektur seiner eigenen Arbeit, so ersieht er daraus zum größten Teile doch nur, worin er gefehlt hat; aber es mangelt ihm ein Muster, an dem er lernen könnte, wie die Sache eigentlich hätte angefaßt und durchgeführt werden sollen. Dieses Muster muß ihm der Lehrer durch Vorlesung seines eigenen Elaborates geben.

Angenommen, es wäre den Schülern der Oberklasse die Aufgabe gestellt gewesen, eine freie Beschreibung über die Maus anzufertigen. Die Mehrzahl der Arbeiten hat aber einen erheblichen Mangel an Lebendigkeit des Stils wahrnehmen lassen. Der Lehrer fertigt nun unter Berücksichtigung der wünschenswerten Verbesserungen diesen Aufsatz selbst und liest ihn sodann vor. Der treffende Aufsatz könnte etwa wie folgt lauten.

Die Hausmaus.

Die Maus ist ein zierliches Tier. Sie setzt sich auf die Hinterbeine und macht gar possierlich ein Männchen. Ihr Köpflein ist spitz und ihr Mäulchen mit langen Schnurrhaaren geziert. In demselben sind nur 16 Zähne. Die vorderen vier sind scharf wie ein Federmesser; es ist ihnen kein Holz, keine Nußschale, kein Kirschkern zu hart. Werden die Zähne durch das Benagen harter Sachen stumpf, so schleifen sie sich selbst wieder, d. h. sie wachsen wieder nach, wie uns die geschnittenen Nägel. Ihr Näslein hat die Maus nicht umsonst; denn sie riecht den Schinken in der Speisekammer und durchwühlt die Wand, um ihn zu kosten. Die Augen der Maus sind nicht viel größer als Stecknadelköpfchen; aber sie sind hell und zum Sehen sehr geschickt. Die Maus hört wohl auch gut; denn ihre Ohren sind weit offen und für den kleinen Kopf fast ein bißchen zu groß. Das graue Jäckchen steht ihr gar nicht übel, und es ist so fein, wie der teuerste Sammt. Das einzige, was man an dem Tiere häßlich finden könnte, ist der lange Schwanz, an dem sich wenige steife Haare befinden. Wo sich die Maus mit ihren scharfen Krallen anhalten kann, klettert sie gut, und dabei dienen ihr die Schwanzbörstchen zum Anstemmen.

Obgleich die Maus ein kluges, reinliches und nettes Tier ist, so ist sie doch nirgends gerne gesehen Man stellt ihr Fallen, streut Gift für sie auf und hält die Katze, sie zu fangen. Warum denn dies? Die Maus ist eben ein kleiner Taugenichts: sie beißt ein Loch in das Sofa und macht ein Nestchen für ihre Jungen darein; sie frißt das Mehl im Kasten, zu dem sie sich einen bequemen Eingang selbst gezimmert hat; sie zernagt dem Kanarienvogel das Haus und stibitzt ihm während der Nacht die Hanfkörnlein; sie

wühlt ein Loch in dein Kleidchen, um die Brotkrümchen aus der Tasche zu holen. Und diesen kleinen Missethäter soll man lieb haben?

Die Vorführung solcher Muster bildet mehr als hundert theoretische Unterweisungen.

Durch eine fleißige, saubere Korrektur, welche mit farbiger Tinte vorzunehmen ist, bezeuge der Lehrer seine Achtung vor der Schülerarbeit. — Die Korrektur der Aufsätze erfordert namentlich in stark frequentierten Schulen viele Zeit und Mühe. Allein sie darf nicht unterlassen werden; denn jede Arbeit, welche nicht korrigiert wird, ist von zweifelhaftem Werte und kann schädlich sein; der Schüler hat sich vielleicht in fehlerhaften Formen geübt.

5. **Grundsatz.** Gewandtheit im schriftlichen Gedankenausdrucke wird nur durch viele Übung erreicht. Es ist deshalb den Schülern womöglich jeden Tag Gelegenheit hiezu zu geben, aber in der Schule, weniger in Hausaufgaben.

b) Der Unterrichtsbetrieb im besondern.

1. Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtsmaterie.

1. Die Forderung, daß die Aufgaben zu den schriftlichen Aufsätzen dem Gedankenkreise des Kindes entnommen sein sollen, schließt die weitere Forderung in sich:

Die Aufsatzthemate müssen sich der fortschreitenden Entwicklung der Schüler auf den einzelnen Unterrichtsstufen anpassen; im allgemeinen seien dieselben einfach, kindlich und mäßigen Umfangs.

2. Weil der Aufsatz schon in der Volksschule ein beträchtliches Gedankengebiet umfaßt, so ist eine zweckmäßige Auswahl notwendig. Hiebei sind insbesondere jene Stoffe zu berücksichtigen, welche von den übrigen Unterrichtsgegenständen als Bildungselemente bezeichnet wurden, und hier verdient wiederum das im Leben Bedeutsame und Wirkungsvolle den Vorzug vor dem minder Wichtigen.

3. In den Aufsätzen soll der Gedankeninhalt des Kindes, wie derselbe durch die Schule und das Leben gebildet worden ist, zum Ausdrucke kommen. Da nun sowohl der Unterricht als auch das Leben des Kindes in Schule und Haus einen religiösen Charakter haben müssen, so ergibt sich von selbst, daß die religiöse Stimmung und Gesinnung des Kindes, welche durch die Erziehungsthätigkeit erzeugt wurden, sich in seinen Aufsätzen reflektieren dürfen, und daß der Aufsatzunterricht auch die Ergebnisse der religiösen Unterweisung insbesondere in der biblischen Geschichte, sowie auch die Erfahrungen des Kindes in seinem religiösen Leben mit in seine Kreise zu ziehen hat.

4. Der Aufsatz muß endlich noch die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigen. Das geschieht, indem der Schüler mit den Formen des einfachen schriftlichen Geschäftsverkehres im bürgerlichen Leben bekannt gemacht wird.

2. Die Formen der Aufsätze.

Die Aufsätze sind nach dem Gedankeninhalte und dem Zwecke der Darstellung sehr mannigfaltig. Die Volksschule hat es vorzugsweise zu thun mit den verschiedenen Formen der Beschreibung und Erzählung, dem Briefe und einfachen Geschäftsaufsatze. Jede dieser Formen kann als reproduktive oder als relativ produktive Übung auftreten. Bei ersterer ist Stoff und Form gegeben; bei letzterer ist entweder der Stoff oder die Form oder auch beides zu finden.

Hiernach werden folgende **Übungsgruppen** unterschieden:

I. Reproduktive Übungen.

Stoff und Form werden eingehend vorbereitet.

1. Einfache Zusammenfassung der Unterrichtsergebnisse:
   a) Form der Erzählung.
   b) Form der Beschreibung: einfache Beschreibungen, Schilderungen, Abhandlungen.
   c) Form der Vergleichung.
   d) Briefe und Geschäftsaufsätze.

2. Änderung des Gegebenen hinsichtlich des Stoffes oder der Form.
   a) Nachbildung von Beschreibungen, Vergleichungen, Erzählungen, Briefen und Geschäftsaufsätzen.
   b) Rückbildungen: Aufsuchen der Disposition eines Stilstückes, verkürzte Inhaltsangaben.
   c) Umbildungen: Wiedergabe poetischer Sprachmuster in Prosa, mit oder ohne Rückbildung.

II. Produktive Übungen.

Der Stoff ist aus dem früheren Unterrichte bekannt oder in der Erfahrung des Kindes gegeben. Die Themate werden nach einzelnen Andeutungen zur Ausführung frei bearbeitet. Es gehören hieher: a) Beschreibungen, Abhandlungen, Schilderungen von Personen (Charakterzeichnungen) und Vorgängen, Vergleichungen; b) Briefe und Geschäftsaufsätze.

A. Übungen der Reproduktion.

Die Wiedergabe eines Stilstückes ohne absichtliche Veränderung.

Diese ist entweder eine wörtlich genaue oder eine sachlich genaue. Die wörtlich genaue Reproduktion, welcher das Memorieren des Musterstückes vorangegangen sein muß, eignet sich für die unteren Kurse. Sie hat namentlich die Förderung der Orthographie zum Zwecke und behandelt in sachlicher Hinsicht solche Stoffe, welche das Kind zeitlebens behalten soll, z. B. Denksprüche. Das inhaltlich genaue Niederschreiben schließt sich nur insoweit an den Wortlaut des Musterstücks an, als ihn das Kind gemerkt hat; im übrigen aber ist dem Schüler die Verwendung anderer, die Sache deckender Ausdrucksformen gestattet. Diese Art der Reproduktion ist eine sehr wichtige Übung und deswegen fortgesetzt, womöglich täglich zu betreiben. Gegenstand derselben sind die Unter-

richtsergebnisse: Beschreibungen, Vergleichungen, Erzählungen mit einfachem Verlaufe, Fabeln, Legenden, Sagen, die Erzählungen der biblischen und Profangeschichte. (Beispiele s. im Lese- und Realunterricht.)

II. Die Wiedergabe eines Stilstückes mit absichtlicher Veränderung.

1. Formveränderungen oder **Umbildungen.**

Solche sind: a) die Darstellung einer Erzählung oder Beschreibung in Briefform. Diese Übung bietet geringe Schwierigkeiten und ist zu empfehlen, weil dadurch der Schüler mit der äußeren Form des Briefes bekannt wird und die Übung im Briefschreiben eine konkrete Unterlage erhält. Ein Beispiel s. Seite 382.

b) Die Umformung der gebundenen Rede in die ungebundene. Diese Übungsform ist leicht, wenn der Schüler nur Reim und Rhythmus zerstört. Da aber die Verstümmelung eines Kunstwerkes der Bildung nicht zu dienen vermag, so muß der Schüler bei dieser Übung gehalten sein, den Hauptinhalt des Gedichtes anzugeben, synonyme Ausdrücke zu finden, Bau und Fügung der Sätze zu ändern, so daß seine Arbeit als freie Übertragung als das Ergebnis verständiger Auffassung, als ein gefälliges Ganzes erscheint. Als Grundlage wähle man Gedichte erzählenden Inhaltes und lasse das Muster, welches jedenfalls vorher zu erklären ist, während der Umbildung nicht vor den Augen des Schülers. — (Beispiele s. beim Leseunterrichte.)

2. Veränderungen des Stoffes.

a) Rückbildungen, nämlich kurze Inhaltsangaben und das Aufsuchen der Disposition oder Gliederung eines Lesestückes. Diese Übungen lehren das Wesentliche vom Zufälligen, das Wichtige vom Minderwichtigen unterscheiden, auf den Hauptinhalt achten und mit wenigen Worten vieles sagen. Die Rückbildungen sind also eine vortreffliche Verstandes- und Stilübung und deshalb in der Mittel- und Oberklasse wohl zu pflegen. — (Beispiele s. im Leseunterrichte.)

b) Ausbildungen. Diese sind brauchbar, wenn es sich um die Rekonstruktion einer aufgefundenen Disposition handelt. Die Erweiterung eines Lesestückes durch Hinzufügung von Umständen und Möglichkeiten empfiehlt sich jedoch nur dann, wenn der Wert des Musterstückes, an dem so oft die Kürze wesentlichen Anteil hat, nicht darunter leidet.

Nachbildungen. Sie bestehen in der Bearbeitung eines Stoffes, welcher einem vorgegebenen Muster verwandt ist. Die Nachbildungen sind leicht, wenn der Schüler nur Wörter zu vertauschen hat; sie werden um so schwerer, je freier sie gehalten sein sollen, je mehr an die Schüler die Forderung herantritt, verwandte Gedanken aufzusuchen und einzukleiden, je geringer die Verwandtschaft der Nachbildung mit ihrem Vorbilde ist. Beschreibungen sind meist leichter nachzubilden als Erzählungen.

B. Übungen der Produktion.

Neubildungen. Hieher gehören Beschreibungen, Erzählungen, Abhandlungen, Briefe und Geschäftsaufsätze.

Die Beschreibung. Die Beschreibung besteht in der wohlgeordneten Angabe der Merkmale eines Gegenstandes, einer Erscheinung, Begebenheit. Bei Anfertigung von Beschreibungen ist der Schüler gehalten, ein Objekt entweder nur nach seinen wesentlichen oder auch nach seinen zufälligen Bestimmungen zu charakterisieren, so daß es der Einbildungskraft ermöglicht ist, aus der in Worten gegebenen Zeichnung eine der Sache möglichst entsprechende Vorstellung zu erzeugen. Die Anfertigung von Beschreibungen ist daher zugleich eine Übung im kombinierenden Denken. (Vergleiche S. 89.)

Man beginnt mit der Beschreibung solcher Gegenstände, die der Schüler unmittelbar vor Augen hat und geht erst später zur Beschreibung solcher Dinge und Zustände über, welche dem Schüler gerade nicht gegenwärtig sind. Anfangs muß der Inhalt der Beschreibung, der Bau und die Folge der Sätze genau bestimmt und die Orthographie der Wörter und die Interpunktion sorgfältigst festgestellt werden. Man gibt daher nach der Besprechung den Schülern Anhaltspunkte an der Wandtafel, macht sie mit den Schriftbildern jener Wörter bekannt, die sie vermutlich falsch schreiben würden, und teilt ihnen das Erforderliche über die Interpunktion mit. Später wird nur der Stoff und dieser oft nur in Andeutungen gegeben, und noch später, namentlich im letzten Schuljahre, nur das Thema. — Zu Beschreibungen eignen sich Gegenstände und Erscheinungen der Natur, Geräte, Werkzeuge, Nahrungsmittel, Kleidungsstücke, Bauten, die Bilder zur Geschichte und biblischen Geschichte, Räume, die Thätigkeiten eines Handwerkers, ein bestimmter Fluß, ein bestimmtes Gebirge, ein Fest, eine Jahreszeit, eine Rechnungsart, das Leben einer bestimmten Person, das Verhalten des Kindes bei verschiedenen Gelegenheiten und an bestimmten Orten. Das Anfertigen von Beschreibungen ist eine sehr nützliche Aufsatzübung in der Volksschule; ihr Betrieb zieht sich daher in angemessener Steigerung durch das ganze Schulleben des Kindes. Beispiele s. Seite 336, 344, 366, 382, 387 u. a.

2. Der Beschreibung sind die Vergleichungen und Schilderungen verwandt. Bei den Vergleichungen werden zwei Objekte zugleich beschrieben, indem man zuerst ihre gleichen, dann ihre ungleichen Merkmale einander gegenüberstellt. Durch die Vergleichung wird die Kenntnis der Gegenstände tiefer begründet als durch die bloße Beschreibung; daher ist diese Übung besonders wichtig für die Begriffsbildung und die Schärfung des Urteils. (Vgl. S. 89.) Schilderungen sind gehobene, ausgemalte, auf das Gemüt berechnete Beschreibungen und, mit wenigen Ausnahmen, zu denen z. B. die Schilderung einer Jahreszeit, einer Naturerscheinung, einer Thätigkeit (Ernte) gehört, für die Volksschule zu schwer. Beispiele von Vergleichungen sieh Seite 346, 376, 386 u. a.

Andeutungen zu Charakterzeichnungen sieh Seite 368, 375, 388 u. a.

Die Erzählung ist aus dem Leben genommen; ihr Gegenstand ist der Mensch selbst, auch dann, wenn sein Denken, Fühlen und Handeln im Gewande der Fabel erscheint. Die Gefühle und Willensregungen, welche die Erzählung zum Ausdrucke bringt, klingen im Leben des Kindes wieder. Es ist daher begreiflich, daß das Kind für die Erzählung lebhaftes Interesse zeigt und daß diese auf sein Denken und Fühlen zurückwirkt. In stilistischer Beziehung ist von besonderer Bedeutung, daß die Erzählung einen großen Reichtum von

Ausdrucksformen und Redewendungen umfaßt und daß der Gedankengang dem Verlaufe der dargestellten Begebenheit nach den Gesetzen der Succession und Kausalität zu folgen hat. Weil die Schüler die Sätze gerne mit „da", „und" und „dann" beginnen, so halte man sie an, durch zweckmäßige Verwendung der Bindewörter die Sätze in logische Verbindung zu bringen.

Weil die Erzählung eine größere Mannigfaltigkeit von Redeformen beansprucht als die Beschreibung, so ist sie im allgemeinen schwerer als diese und eignet sich daher mehr für die Mittel- und Oberstufe. Es gehören hieher 1) das Erzählen einzelner Erlebnisse und Vorfälle; 2) die Abfassung von Tages- und Wochenberichten; 3) Erzählungen nach bloß angedeutetem Stoffe; 4) Ausführung von Erzählungen nach gegebenem Thema.

Die Abhandlung besteht in der Darlegung und dem Nachweise einer Wahrheit. Sie ist schwerer als die Beschreibung und Erzählung und kann in der Volksschule nur in der Oberklasse und da nur nach vorgängiger Besprechung vorgenommen werden. (Themen: Die Gesundheit ist ein großes Gut, Nutzen des Waldes, des Wassers ꝛc.)

Zu den Abhandlungen gehört auch die Erklärung von Sprichwörtern, wobei a) erst der Wortsinn, b) die sinnbildliche Bedeutung klar zu legen ist.

Briefe und Geschäftsaufsätze. Über den Wert dieser Übungen gehen die Ansichten der Schulmänner ziemlich weit auseinander. Es wird insbesondere auch hervorgehoben, daß die Schüler sich leicht von selbst im Briefschreiben und im Anfertigen leichter Geschäftsaufsätze zurechtfinden, wenn sie überhaupt im schriftlichen Gedankenausdrucke genügend geübt sind. Das ist an sich richtig. Man darf jedoch nicht übersehen, daß diese Übungen in konventionellen Formen sich bewegen, welche erlernt werden müssen und zwar in der Schule, daß diese Aufsatzformen im praktischen Leben am häufigsten zur Anwendung gelangen und gerade hierin die Sicherheit im schriftlichen Gedankenausdrucke sich zeigen soll.

IV. **Lehrgang**. Wie überall, so muß auch beim Aufsatze vom Standpunkte des Schülers ausgegangen und der stufenmäßige Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren eingehalten werden.

Weil der schriftliche Aufsatz eine gewisse Fertigkeit im Schreiben voraussetzt, so gibt es im 1. Schuljahre keine eigentlichen Aufsatzübungen. Die Vorübungen hiezu finden beim Schreiblesenunterrichte die erforderliche Berücksichtigung. Auch in der Unterklasse ist das Ziel der schriftlichen Darstellung wesentlich noch die Erhöhung der manuellen Schreibfertigkeit und die Aneignung der Rechtschreibung. Als Mittel hiezu sind namentlich das Abschreiben und Nachschreiben (Memorialschreiben) bezeichnet worden. Im 2. Schuljahre schreiben die Schüler auch Wörter und Sätze in der Form von Teilbeschreibungen, den Inhalt einfacher Erzählungen in einfachen Sätzen, beides im Anschlusse an den Unterricht im Lesen und in der Heimatkunde. Die Teilbeschreibungen ordnen die Dinge unter Gattungsbegriffe, sie geben die Eigenschaften und Thätigkeiten von Personen und Sachen, die Teile einzelner Dinge an. Im 3. Schuljahre treten hiezu einfache Beschreibungen und Erzählungen, gleichfalls im Anschlusse an diese Lehrgegenstände.

Das Lesebuch ist geordnet in die Anschauungskreise: Schule, Elternhaus und Familie, Wohnort und Umgebung: Wiese, Feld, Wald, Wasser, der Himmel Der Unterricht in der Heimatkunde verfolgt im ganzen den nämlichen Gang.

Es können demnach in der **Unterklasse** außer den sprachlich-grammatischen Vorübungen, welche Seite 330 verzeichnet sind, Aufsätze folgender Art vorkommen.

a) Namen. Welche Dinge sind in der Schule, Kirche, auf dem Felde, im Walde, in und am Wasser? — Schreibe die Namen von Gebäuden, Haustieren, Pflanzen, Bäumen, Blumen, Nahrungsmitteln auf! Die Namen der Wochentage und Monate! Welche Personen gehören zur Familie? Welche Dinge sind aus Holz, Eisen, Stein, Papier? Welche Dinge sind weiß, schwarz, rund, hoch? Welche Körperteile hat das Pferd, der Sperling? Aus welchen Teilen besteht ein Baum? Welches sind die äußeren (inneren) Teile des Wohnhauses? Was verfertigt der Schreiner ꝛc. — b) Eigenschaftswörter. Wie ist der Hund, die Katze, der Apfelbaum, die Rose? ꝛc. c) Thätigkeitswörter: Was thut der Vater, die Mutter, der Landmann, der brave Schüler? Was soll das Kind in der Kirche thun? Was geschieht am Morgen, am Abend, bei einem Gewitter? Was soll man am Sonntage thun? d) Urteile. (Teilbeschreibungen): Schreibe einige Sätze über das Bild Seite . . . deines Lesebuches! Schreibe 3 Sätze über den Hund, den Sperling! e) Kurze Erzählungen und Beschreibungen. (Seite 334, 336, 338, 340 u. a.)

In der **Mittelklasse** gewinnen die Aufsätze an Umfang, und der Satzbau wird mannigfaltiger. Die Aufsatzthemate schließen sich an das Lesebuch, an den Unterricht in Geschichte, Geographie und Naturkunde an; nebstdem kommen Aufgaben zur Fertigung, für welche die Erfahrung des Kindes den Inhalt liefert.

1. Im Anschlusse an die Naturkunde ergeben sich z. B. folgende Themate: der Igel, die Fledermaus, der Hund, der Fuchs, die Katze, der Hase, das Eichhörnchen, die Maus, das Pferd, der Esel, die Kuh, die Milch, die Butterbereitung, das Reh, die Jagd, die Schleiereule, der Habicht, die Dohle, die Taube, das Haushuhn, die Hühnerfamilie, der Sperling, die Lerche, der Star, der Fink, ein Vogelnest, die Gans, die Ente, der Storch, der Grasfrosch, die flinke Eidechse, der Karpfen, der Hecht, der Maikäfer, der Hirschkäfer, das Veilchen, die Schlüsselblume, das Gänseblümchen, die Rose, die Nelke, der Birnbaum, der Apfelbaum, der Apfel, der Johannisbeerstrauch, die Tollkirsche, der Stechapfel, das Bilsenkraut, die Einbeere, der schwarze Nachtschatten, die Herbstzeitlose, das Korn, der Weizen, das Brot, die Kartoffel, die Kartoffelernte, der Klee, das Gras, die Heuernte, der Flachs, die Eiche, die Buche, der Ahorn, die Fichte, Föhre, der Wacholder, der Quarz, der Kalkstein, das Eisen, die Steinkohle ꝛc.

Nachbildungen: Beschreibe den Fischreiher in derselben Weise wie den Storch ꝛc.

Vergleiche: Ziege und Schaf, Kuh und Pferd, Pferd und Esel, Hase und Eichhörnchen, Fuchs und Hund, Hund und Katze, Maus und Fledermaus, Haushuhn und Taube, Gans und Ente, Karpfen und Hecht, Maikäfer und Hirschkäfer, Kirsche und Tollkirsche, Kartoffel und Apfel, Apfelbaum und Fichte, Rose und Nelke, Stachelbeere und Johannisbeere, Gold und Silber ꝛc.

2. Im Anschlusse an die Heimatkunde und Geographie. Unser Wohnhaus (Schulhaus). Der Garten. Unsere Kirche. Der Friedhof. Unser

Wohnort. Der Landmann, die Wiese, der Bach. Die Mühle, der Fluß, das Feld, der Wald, die Erdbeere. Unser Amtsbezirk. Eine Wanderung an der Donau von Ulm bis nach Passau. Der Regensburger Dom. Die Isar. Die bayerischen Alpen. Das Fichtelgebirge. Die südbayerische Hochebene. Der Starnberger See. Das Donau-Moos. Der Morgen (Abend) auf dem Lande. Der Frühling, Sommer rc. — Vergleiche: Bach und Weiher, Dorf und Stadt, Tag und Nacht, Frühling und Herbst rc.

3. Im Anschlusse an den Leseunterricht. Einfache Wiedergabe der behandelten Erzählungen, Angabe des Hauptinhaltes derselben, gedrängte Inhaltswiedergabe poetischer Lesestücke, Vergleichung zweier Erzählungen.

Nachbildungen. „Die beiden Fuhrleute" nach dem Lesestücke: Die beiden Ziegen. (Vergleiche Seite 349 u. a.) Nachbildung von Beschreibungen.

4. Aufsätze aus der Erfahrung: Aufzeichnung der Erlebnisse und Verrichtungen an einem bestimmten Tage. Beschreibe deinen Lebenslauf! Der Maispaziergang. Wie das Brot gebacken wird. Die Ankunft der Störche. Die Getreideernte (Weinlese).

In der **Oberklasse** nehmen die Arbeiten an Umfang zu, der Satzbau dehnt sich auf die Formen des zusammengesetzten Satzes aus; zugleich ist eine stilistisch gerundete, gefällige, orthographisch und grammatisch richtige Form der schriftlichen Arbeiten anzustreben.

1. Themate im Anschlusse an den Unterricht in der Naturkunde: Die Säugetiere (Vögel, Amphibien). Der Bär; der Löwe; das Kamel, das Schiff der Wüste. Die Lebensgeschichte eines Pferdes. Unsere Haustiere. Nutzen der Haustiere. Nutzen der Vögel (Insekten). Warum sollen wir die Singvögel schonen? Wie es den Vögeln im Winter ergeht. Das Gemeinwesen der Bienen. Was lehrt uns die Biene? Der Blutegel. Die Verwandlung der Schmetterlinge (der Insekten, des Frosches). Wie übt die Tierwelt die Gesundheitspolizei in der Natur? Unsere Frühlingsblumen (Giftpflanzen). Unsere Obstbäume. Die Verwendung des Obstes. Die Laubbäume (Nadelbäume) des Waldes. Der Nutzen des Waldes. Beschreibe die Blütenstände (die Blattformen) der Pflanzen! Der Flußspat. Unsere Steine. Die Verwendung der Steine. Wie das Geschiebe (Kies) entsteht? Was uns die Versteinerungen lehren? Das Salz. Das Kupfer, das Gold (Silber). Das Geld. Das Quecksilber. Die Steinkohle und der Wald. Der Schwefel. Die Zündhölzchen. Die brennbaren Mineralien. Vergleiche: Rebhuhn und Wachtel, Fink und Lerche, Biene und Ameise, Korn und Weizen, Wolle und Flachs, Schneeglöckchen und Knotenblume, die gemeine und die hohe Schlüsselblume. Das Pendel, der Heronsball. Die Feuerspritze, die Erregungsmittel der Wärme, das Thermometer, Einrichtung und Zweck des Barometers, das Gewitter, Vorsichtsmaßregeln bei einem Gewitter, der Regenbogen, die Luft, die Rundreise (der Nutzen) des Wassers. Was uns ein Wassertropfen lehrt. Der Kompaß. Versuche mit einem Magnete rc.

2. Im Anschlusse an die Geschichte. Die Lebensgeschichte des ägyptischen Joseph (in gedrängter Form). Vergleiche Abraham und Lot, Saul und David nach ihren Charaktereigenschaften! Die Verbreitung des Christentums in Deutschland. Die Verdienste Heinrich I. (Maximilian I.) um unser

Vaterland. Der erste Kreuzzug. Friedrich Barbarossa. Otto von Wittelsbach bei der Bernerklause. Rudolf von Habsburg. Die Wichtigkeit der Buchdruckerkunst. Die Erfindung der Taschenuhren durch Peter Hele. Benjamin Franklin. Fraunhofer rc.

3. Im Anschlusse an die Geographie. Der Rhein. Die Donau. Die oberrheinische Tiefebene. Das Juragebirge. Vergleiche das Riesengebirge mit den Alpen. Der Heringsfang. (Walfischfang). Unsere Erde. Weise die Kugelgestalt der Erde nach! Wie die Jahreszeiten (Mondsphasen) entstehen rc.

4. Im Anschlusse an den Leseunterricht. Gib den Inhalt des Gedichtes: die Kapelle (Uhland), der Wanderer in der Sägemühle (Kerner), das Lied vom braven Mann (Bürger) rc. mit deinen Worten! Der Sommerabend (im Anschlusse an das Abendlied von Claudius). Vergleiche Aal und Schlange! (Gedicht: „Betrachte mich einmal" sprach eine Schlange zu dem Aal — von Gleim.) Vergleiche den Apfelbaum mit einem Wirte! (Einkehr von Uhland). Schilderung der vier Lebensalter. (Das Gewitter von Uhland). Der Eisgang. (Johanna Sebus von Goethe.) Eine Feuersbrunst (Schillers Lied von der Glocke). Der Sonntag (Schäfers Sonntagslied).

Vergleiche das Lesestück: „Der Helfer in der Not" mit der biblischen Erzählung: „Der barmherzige Samariter"! Weise die Wahrheit des Sprichwortes: „Steter Tropfen höhlt den Stein" an der Lebensgeschichte Fraunhofers nach! Weise die Wahrheit des Sprichwortes: „Morgenstund' hat Gold im Mund'" an der Erzählung nach: „Ich muß den weißen Spatzen sehen."

Fertige zu dem Lesestücke: Wind und Sonne eine Nachbildung: Der Wilde und der Missionär. (Kehr.)

5. Aufsätze im Anschlusse an die eigenen Beobachtungen des Kindes: Die Herstellung der Leinwand. Der Jahrmarkt. Das Weihnachtsfest. Der Sylvesterabend. Das Tierleben (Pflanzenleben) in einem Sumpfe. Die Herbstferien.

Briefe und Geschäftsaufsätze s. Kehr, Materialien S. 48 u. d. f.

Das Aufsatzheft. Im ersten Schuljahre schreiben die Kinder auf die Schiefertafel. Wenn irgend möglich, soll wenigstens vom dritten Schuljahre ab für die schriftlichen Übungen ein Schreibheft benützt werden. Die ausschließliche oder überwiegende Anwendung der Schiefertafel verschuldet leicht die unrichtige Federführung und die Ungeschicklichkeit in Handhabung derselben, während die fleißige Benutzung des Tagebuches die Kinder mit der Führung der Feder vertraut macht und dieselben an Achtsamkeit und Sorgfalt gewöhnt, weil das mit der Feder Geschriebene sich nicht auslöschen läßt, wie die Schriften auf der Schiefertafel. Außerdem liegt im Diarium ein Nachweis für den Fortschritt der Schüler, nicht minder aber auch für einen wesentlichen Teil der Unterrichtsthätigkeit des Lehrers. Wo der Kostenpunkt in Frage kommt, muß man sich wohl darauf beschränken, nur die Endresultate der schriftlichen Übungen in die Tagebücher eintragen zu lassen. In diesem Falle ist in den unteren Kursen den schriftlichen Übungen auf der Schiefertafel ein weiterer Spielraum zu gestatten. In den oberen Kursen dagegen wird die Führung eines Konzeptheftes, in welches die ersten Entwürfe der Aufsätze einzutragen sind, neben einem zweiten Hefte, in welchem die korrigierten und von den

Schülern verbesserten Arbeiten ihren Platz finden, nicht zu umgehen sein. Die sämtlichen Schreibebücher sollen von gleicher Größe und mit einer kräftigen, durchweg gleichfarbigen Decke versehen werden. Auf der Vorderseite derselben soll ein weißes Schildchen sich befinden, auf welchem die Bestimmung des Buches, der Name des Eigentümers und die Klasse oder Abteilung verzeichnet ist, welcher der einzelne Schüler angehört. Ein Umschlag aus gleichfarbigem Papiere, welcher gleichfalls in vorbezeichneter Weise überschrieben wird, soll die Decken vor Verunreinigung schützen.

Das Heft sei etwa 5—6 Bogen stark, d. h. es enthalte nicht mehr als 24 Blätter; denn bei allzustarken Heften liegen die Blätter nicht mehr flach auf dem Pultbrette auf, sondern sie bilden am Bruche eine Wölbung, wodurch das Schreiben sehr erschwert ist. Das Papier muß kräftig, mäßig glatt und gut geleimt sein, damit die Tinte nicht durchschlägt.

Das erste Blatt ist leer zu lassen, damit hier, wenn das Heft ausgeschrieben ist, das Verzeichnis der eingeschriebenen Aufsätze vorgetragen werden kann, so daß sofort eine Übersicht des Inhalts ermöglicht ist.

Jede Arbeit ist mit Datum und Unterschrift, sowie auch mit der allgemeinen laufenden Nummer zu versehen. Wird eine Arbeit nicht geliefert, so bleibt die treffende Nummer aus und an Stelle des Eintrags tritt ein kurzer Vermerk, z. B.: Abwesend wegen Krankheit, stürmischer Witterung, wegen Hochwassers ꝛc.

An der oberen und unteren Seite des Heftes ist ein etwa 2 cm breiter Rand frei zu lassen; der Rand rechts und links sei etwa 4—5 cm breit für die Korrektur.

Jede korrigierte Arbeit ist mit dem Korrekturzeichen zu versehen, durch welches der Lehrer den genauen Vollzug der Korrektur bestätigt.

Es bedarf wohl keiner weiteren Begründung, daß das Aufsatzheft in jeder Beziehung den Stempel des Fleißes und der Sorgfalt an sich tragen müsse. Die Einträge sollen Schönschriften sein und ohne Verstöße gegen die Symmetrie gleichmäßig auf die Schreibefläche verteilt werden. Die tadellose Sauberkeit des Heftes gebe Zeugnis von der Achtsamkeit des Schülers, wie auch von der unterrichtlichen Energie des Lehrers. Daher sind saubere Finger, ein reines Kleid, die richtige Körperhaltung und Federführung, Ruhe und Aufmerksamkeit unerläßlich. Ein nach allen Richtungen zufriedenstellender Aufsatz kann nur durch angestrengte, ernste Arbeit zustande kommen, und in dieser hat der Schulunterricht einen Teil seines Erfolgs zu suchen. Die Forderung, sich anzustrengen, gilt aber nicht minder für den Lehrer wie für die Schüler; denn in der Idee des Lehrers muß all das fertig sein, was im Schulunterrichte zur Wirklichkeit werden soll, und dazu gehört rastloser Fleiß, ein Mann der Thatkraft.

Weil die Aufsätze der Schüler ein wesentliches Mittel zur Beurteilung der Leistungen einer Schule sind, so sollen die vollgeschriebenen Hefte in der Schule aufbewahrt und den Schülern erst bei der Entlassung bezw. bei der Überweisung in eine andere Schule ausgehändigt werden.

Unterrichtsproben.

1. Das Hühnerei. (3. Schuljahr.)

1. Anschluß. Wir haben gestern von der Henne gelesen. Das Lesestück sagt: Die Henne legt Eier.

2. Ziel. Wir wollen nun ein Hühnerei näher betrachten und das Gelernte aufschreiben.

3. Materielle Vorbereitung. Was wißt ihr schon über das Ei zu sagen? Die Schüler bringen nun eine erkleckliche Zahl brauchbarer Antworten, z. B. Das Ei ist rund. Es ist weiß. Es zerbricht leicht ꝛc. ꝛc. Auf obige Fragen werden Gedanken wachgerufen, welche sich als Eigentum der Klasse darstellen. Es sind appercipierende Vorstellungen, die noch der Ordnung und Erweiterung bedürfen. Daher folgende Fragen und Imperative: Ihr habt nun vieles über das Ei gesagt. Wir wollen das wiederholen, zugleich aber das Ei genauer anschauen und eine bessere Ordnung einhalten. Welche? Wir sehen das Ei erst außen an, dann innen. Zuletzt sagen wir, woher es kommt und wozu es verwendet werden kann.

A. Äußeres. Das Ei ist länglichrund. Unten ist es breit, oben hat es eine stumpfe Spitze. Der äußere Teil des Eies ist eine weiße, zerbrechliche Schale.

B. Inneres. Unter der Schale befindet sich ein weißes, zähes Häutchen. Dieses schließt eine weiße Flüssigkeit ein. Man nennt dieselbe Eiklar oder Eiweiß. Inmitten dieser Flüssigkeit schwimmt der gelbe Dotter. Dieser enthält den Keim für junge Hühnchen.

C. Das Ei wird von der Henne gelegt. Sie brütet es aus. Dann kommt ein Küchlein daraus hervor. Man kann die Eier aber auch kochen und essen.

Nun wollen wir das Gelernte nochmals wiederholen und die Sätze zählen. (Geschieht.)

4. Formelle Vorbereitung. Wir müssen nun a) die Wörter richtig schreiben, b) die Zeichen richtig setzen lernen. (Die Vorbereitung erfolgt nach den Seite 334 bis 341 gegebenen Andeutungen.) Anschreiben, Buchstabieren und Diktieren der neuen Wörter: Eiweiß, Eiklar, Dotter, Küchlein ꝛc. Satzbilder: 2. Satz: ——, ——.

5. Stille Arbeit. Tafeln herauf — eins! Schreiben. — Korrektur. — Eintrag ins Aufsatzheft. Nachkorrektur.

2. Der Bogenberg. (Mittelklasse.)

1. Ihr habt beim letzten Maispaziergange den Bogenberg bestiegen. Wir schreiben heute einen Aufsatz darüber.

2. Was wißt ihr vom Bogenberge zu sagen? Die Schüler sprechen sich über ihre Erfahrungen aus, so daß ein hinreichendes Material für den Aufsatz gewonnen wird. Fehlt Wesentliches, wird dasselbe auf eine Anregung des Lehrers ergänzt.

3. Wir wollen nun die Sätze in gute Ordnung bringen. Wie werden wir das machen? Wir beschreiben erst den Berg, dann seine Umgebung. Also wird unser Aufsatz in zwei Hauptteile zerfallen. Wir schreiben sie an: I. Der Bogenberg. II. Seine Umgebung. a) Wenn eine Stadt, ein Fluß genannt

wird, möchten wir zuerst wissen, wo sie sind. Was werden wir daher zuerst vom Bogenberge sagen müssen? Wo er liegt. Also? Der Bogenberg liegt zwei Stunden östlich von Straubing. Anschreiben: Lage. b) Was können wir dem anreihen? Was N gesagt hat über die Form. Also? Sch. Der Bogenberg ist ein Kegel. Auf der Süd- und Westseite fällt er steil ab; gegen Osten und Norden verlaufen seine Abhänge sanft rc. Anschreiben: 2. Form. c) Was schreiben wir jetzt? Sch. Was man am Berge sieht. Der westliche Abhang zeigt bloßliegenden Granitfels rc. Anschreiben: 3. Oberfläche. In ähnlicher Weise werden die einzelnen Sätze nebst der Disposition des Aufsatzes festgestellt und letztere zugleich an die Wandtafel notiert. Es ergibt sich:

I. Der Berg: 1. Lage, 2. Form, 3. Oberfläche.

II. Umgebung: 1. Die Ebene. 2. Die Donau. 3. Der Bogenbach.

4. Nun wollen wir den ganzen Aufsatz besprechen.

Der Bogenberg liegt 2 Stunden östlich von Straubing. Derselbe hat die Form eines Kegels. Auf der Süd- und Westseite fällt er steil ab; gegen Osten und Norden verlaufen seine Abhänge sanft. Er ist daher auf der Ost- und Nordseite leicht zu besteigen, auf der Süd- und Westseite aber nur mit Anstrengung. Der westliche Abhang zeigt bloßliegenden Granitfels; die übrigen Seiten sind mit Wald und Gebüsch bedeckt. Am Fuße des Bogenberges liegt der Markt Bogen. Vom Gipfel dieses Berges aus kann man einen Teil der fruchtbaren Donau-Ebene mit ihren zahlreichen Ortschaften überblicken. Diese Ebene wird von der Donau durchflossen, welche bei Bogen den Bogenbach aufnimmt.

5. Was müssen wir noch thun, bevor wir den Aufsatz einschreiben? Wir müssen die Wörter- und Zeichensetzung besprechen. a) Wörter: östlich, abgeleitet von Osten, daher mit **ö**, nicht mit e. Die Ableitungssilbe lich wird, mit **ch** geschrieben. Anschreiben, **ö** und **ch** werden unterstrichen. Straubing: Hauptwort, daher **St**. **b** lautet hier wie **w**; ing mit **g**. Anschreiben. Ebenso Kegel, Westseite, steil, Granitfels rc. rc. Das Bindezeichen: Ost- und Westseite. b) Interpunktion. Punkt nach der Überschrift. 1. und 2. Satz = einfache Sätze. Punkt am Schlusse. 3. Satz: Verbindung von zwei Hauptsätzen daher Strichpunkt zwischen beiden. Punkt am Schlusse. Satzbild: ——; ——. 4. Satz: Zusammengezogener Satz. Komma nach „besteigen." Punkt am Schlusse. Satzbild: ——, ——. rc. rc.

6. Nochmaliges Sprechen des Aufsatzes mit Angabe der Satzzeichen, also: Der Bogenberg liegt zwei Stunden östlich von Straubing Punkt rc.

7. Schreiben auf die Schiefertafel oder in das Konzeptheft. Gemeinschaftliche Korrektur an der Wandtafel. Diktat zur Übung des Richtigen, insoweit noch Fehler vorgekommen sein sollten. Einschreiben in das Aufsatzheft. Korrektur außer der Schulzeit.

Haushuhn und Taube.

(Eine Vergleichung für das 6. Schuljahr.)

1. Anschluß. Wir haben in unserem Lesebuche eine Beschreibung des Haushuhns und eine Beschreibung der Taube gelesen. Wir wollen nochmals wiederholen, 1) was wir vom Haushuhn und 2) von der Taube wissen. Geschieht in bestimmter Ordnung.

2. Thema. Nun wollen wir die Henne und Taube mit einander vergleichen. Die Vergleichung dürft ihr dann niederschreiben.

3. Materielle Vorbereitung. Wenn man zwei Dinge mit einander vergleicht, muß man sich zwei Fragen beantworten, nämlich: 1. Worin gleichen sich die beiden Dinge, 2. worin unterscheiden sie sich? Wir beantworten die 1. Frage. Es ergibt sich: Henne und Taube sind Hausvögel. Beide haben einen hornartigen Schnabel, einen mit Federn bedeckten Körper, zwei Flügel, zwei Beine mit je 4 Zehen und einen Schweif aus Federn. Henne und Taube fressen Gesäme und legen Eier, die sie selbst ausbrüten.

Was ihr da angegeben habt, das sind Ähnlichkeiten. Wiederholung. Wir beantworten nun die 2. Frage. Es ergibt sich: Die Henne ist größer als die Taube. Sie fliegt schwer und kurz, die Taube dagegen leicht und ausdauernd. Der Schnabel der Taube ist am Grunde weich und aufgeblasen; der Schnabel des Haushuhns ist gleichmäßig hart und nicht aufgeblasen. Die Zehen der Taube stehen alle in gleicher Höhe; die Hinterzehe der Henne steht höher als die drei vorderen. Die Zehen der Henne sind am Grunde durch eine kurze Bindehaut verwachsen; die Zehen der Taube sind ganz frei. Der Schwanz der Taube ist flach ausgebreitet; der Schwanz des Haushuhns ist dachig. — Was ihr gerade angegeben habt, das sind Verschiedenheiten. Wiederholung. — Wiederholung des Ganzen in wohlgeordneten, schriftdeutschen Sätzen.

4. Formelle Vorbereitung. In wie viele Hauptteile zerfällt die Vergleichung? Wie heißen die Überschriften hiezu? Wie heißt die Überschrift des Ganzen? — Vorbereitung der Orthographie und Zeichensetzung wie sonst. 5. Niederschrift. — 6. Korrektur. Gemeinsame Besprechung. 7. Eintrag in das Aufsatzheft. 8. Wiederholte Korrektur.

Erklärung eines Sprichwortes.

Steter Tropfen höhlt den Stein. (a. Wortsinn.) Nicht selten sieht man in Steinen unter der Dachtraufe eine muldenförmige Vertiefung. Diese ist durch die Regentropfen, welche vom Dache auf den Stein herunterfielen, verursacht worden. Die vom Dache fallenden Regentropfen, haben nur geringe Kraft, und dennoch vermögen sie nach und nach den harten Stein auszuhöhlen. (b. Sinnbildliche Bedeutung.) Es kann also durch andauernde, wenn auch wenig anstrengende Thätigkeit, Großes erreicht werden. Beharrlichkeit führt zum Ziele.

Der Brief. Zunächst ist der Brief an der Hand von Mustern seinem Wesen nach zu besprechen. Hiebei wird folgendes hervorgehoben: 1. Der Zweck: Unterredung mit abwesenden Personen. 2. Der Inhalt: Mitteilung, Bitte, Einladung, Auftrag, Ermahnung, Warnung, Erinnerung, Entschuldigung, Glückwunsch, Danksagung 2c. 3. Gliederung: Anrede, Eingang (Formeln), Vortrag, Schluß (Formeln), Unterschrift, Ort und Datum. 4. Die Aufschrift (Adresse). Sie muß Name, Stand, (Titel) und Wohnort des Empfängers genau angeben und bei Briefen nach größeren Städten die Bezeichnung der Straße und der Nummer des Hauses, in welchem der Empfänger wohnt, bei kleineren Orten die Angabe der Poststation enthalten. Weiteres: Frankatur, Porto, Post-

karten, Geldbriefe, einzuschreibende Briefe ꝛc. 5. Besondere Regeln: a) Schreibe einfach, ungekünstelt, in kurzen Sätzen und wiederhole nicht, was schon gesagt ist! b) Schreibe die Fürwörter an die angesprochene Person mit großem Anfangsbuchstaben und beginne den Brief nicht mit „Ich“! c) Ordne die Gedanken; fange eine neue Zeile an, wenn ein ganz neuer Gedanke beginnt; bei der Antwort auf einen Brief halte Punkt für Punkt jene Ordnung ein, in welcher der andere seinen Brief geschrieben hat! d) Nimm reines, beschnittenes Papier, am besten Briefpapier; schreibe nirgends zu weit an den Rand; lasse einen ordentlichen Raum für Anrede und Schluß; radiere nicht, streiche nichts aus, korrigiere nichts hinein! Falte den Brief nicht zu klein zusammen, lege ihn in ein Couvert, welches die Schrift des Briefes nicht durchscheinen läßt, und siegle mit gutem Siegellack und einem Petschaft, nicht mit Münzen oder Fingerhüten! e) Schreibe in allen Fällen ruhig, wohlüberlegt, anständig, und lasse niemals eine Beleidigung einfließen! (Beleidigungsklagen vor Gericht.) Ist der Brief nach seinem Wesen besprochen, führt man weitere Musterbeispiele vor und läßt sich von den Schülern den Inhalt derselben Punkt für Punkt angeben, worauf sie die Niederschrift zu machen haben. Später gibt man nur die Themate mit Andeutungen zu ihrer Ausführung. — Ein Beispiel sieh Seite 382.

Andeutung des Lehrverfahrens. Dein Vater ist schwer krank. Er wünscht, daß dein älterer Bruder es erfahre. Dieser befindet sich aber zur Zeit in N. beim Militär. Was ist in diesem Falle zu thun? Man schreibt ihm einen Brief. Wenn du nun selbst nach N. reisen würdest, welches wäre dein erstes Wort an deinen Bruder? Ich würde meinen Bruder zuerst begrüßen. Was würdest du dann thun? Ich würde ihm mitteilen, daß es dem Vater eine Beruhigung wäre, wenn er jetzt alle seine Kinder beisammen sehen könnte. Was möchte dein Bruder wohl noch wissen? Welche Krankheit der Vater hat, welcher Arzt ihn behandelt, ob die Krankheit gefährlich ist. Was würdest du zu deinem Bruder zuletzt, vor der Abreise sagen? Behüt' dich Gott, Bruder! — Gerade so macht man es beim Briefschreiben. Erst redet man die Person an (Anrede), dann trägt man ihr die Sache vor (Inhalt), schließlich verabschiedet man sich (Schluß). Der Bruder möchte aber auch wissen, wann und wo der Brief auf die Post gegeben wurde, wer ihn geschrieben hat — daher Ort und Datum, Unterschrift.

Ein ausgeführtes Muster. (Beschreibung in Briefform für die Oberklasse.)

Lieber August!

Wir haben gestern in der Schule die Teichlinse besprochen. Unser Herr Lehrer hat uns über dieses niedliche Gewächs viel Merkwürdiges erzählt. Weil Du nicht in die Schule kommen konntest, so teile ich Dir einiges davon mit.

Du hast wohl schon gesehen, daß zur Sommerszeit stehende und langsam fließende Gewässer wie mit einem grünen Teppiche überzogen erscheinen. Dieser Teppich besteht aus lauter kleinen, unscheinbaren Gewächsen, welche Teichlinsen, Wasserlinsen, Meerlinsen oder Entengrün genannt werden. Die Wurzeln dieser Pflanze stecken nicht in der Erde, sondern hängen frei ins Wasser; so ist es möglich, daß sie von Ort zu Ort schwimmt. Auch hat dieser Sonderling im Pflanzenreiche keine Äste und Zweige; sein ganzer Körper besteht nur aus einem

runden, blattartigen Scheibchen. Von vielen tausend Pflänzchen blüht oft nur ein einziges, und dennoch vermehren sie sich sehr stark. Das kommt daher, daß aus der Mutterpflanze viele junge Pflänzchen herauswachsen, welche so lange mit jener umherschwimmen, bis sie selbst eine Familie gründen können. Beim Eintritte der kälteren Jahreszeit verschwinden die Teichlinsen. Wie kommt dies? Der Körper dieser Gewächse hat eine Menge Luftbehälter. Wenn es kalt wird, dann erzeugen sie im Innern keine Luft mehr. Dadurch werden die Pflänzchen schwerer und sinken zu Boden. Hier ruhen sie winters im Schlamme. Sobald nun das Schneeglöckchen den Winter fortläutet, füllen sich auch die Luftbehälter der Teichlinse wieder; sie wird leichter und steigt an die Oberfläche des Wassers, um ihr Wanderleben von neuem zu beginnen.

So klein das Gewächs ist, so groß ist sein Nutzen. Unzählige kleine Wassertiere, z. B. Wasserasseln und Flohkrebse, leben zwischen den Teichlinsen und dienen samt diesen den Enten zur Nahrung. Auch bewahren die Teichlinsen das Wasser vor Fäulnis und haben dadurch eine große Bedeutung für die Gesundheit des Menschen.

Ich habe das interessante Gewächs in ein offenes Glas mit Wasser gebracht, um seine Entwicklung zu beobachten. Thue das Gleiche und schreibe mir seinerzeit, welche Beobachtungen Du an dem Gewächse gemacht hast!

Mit herzlichem Gruße

Dein

Otto Schambeck.

Landshut, am . . .

Geschäftsaufsätze. Auch bei Behandlung der Geschäftsaufsätze beginnt man nicht mit Definitionen und theoretischem Vortrage, sondern mit der Sache und der Frage. Beispiel: Der Nachbar kommt zu deinem Vater und sagt: Ich will meine Scheune erweitern lassen. Kannst du mir 500 Mark dazu leihen? Der Vater sagt zu. Was fragt wohl der Nachbar weiter? Ein Schüler: Was verlangst du Zins für das Geld? (Oder: Muß der Nachbar deinem Vater dafür, daß er ihm Geld leiht, nicht etwas geben? Wie viel vom Hundert, d. i. wie viel Prozente?) Der Vater verlangt 5 Prozent. Darf der Nachbar des Geld immer für sich behalten? Wie lange leiht es ihm dein Vater? Schließlich sagt der Nachbar: Nun will ich dir auch einen Schein geben. Was muß darin stehen? Die Schüler finden: Der Nachbar bescheinigt, 1) daß er von N. N. 500 Mark erhalten hat; 2) wann er das Geld erhalten hat; 3) daß er 5 Prozente an Zinsen bezahlt, und 4) daß er das Geld nach einem Jahre wieder zurückbezahlen will. — Nun denke dir, du seist der Nachbar und sollst alles das aufschreiben! Wie würdest du es machen? Die Schüler versuchen nun eine Bescheinigung zu stande zu bringen. Der Lehrer hilft berichtigend nach und liest schließlich den Schein, den er selbst gefertigt hat, vor und zeigt dadurch den Kindern, wie ihre Arbeit sein soll, worauf die Bescheinigung von den Schülern als Schul- oder Hausaufgabe nochmals gemacht wird.

Hilfsmittel für die Hand des Lehrers.

Krieger, Der Aufsatzunterricht. Eine Sammlung von Musteraufsätzen für die Oberklassen der Volksschulen, für Präparanden- und Fortbildungsschulen. Mit einer methodologischen Einleitung. 2 *M.* München. Z.-Sch.-V.

Metzler, Planmäßig geordnete Musterbeispiele. Freiburg, Herder. 3,50 *M*.

Vollinger J., Materialien für die schriftlichen Aufsätze der Mittelklasse ꝛc. München, Oldenburg.

Schießl, System der Stilistik. Straubing, Attenkofer. 4,50 *M*.

Schießl, die stilistische Entwicklungs-Theorie in der Volksschule. München, Kellerer.

Wollinger J., Anleitung zum schriftlichen Gedankenvortrage. Regensburg, Pustet. 2,40 *M*,

Dr. L. Kellner, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. 1. Band: Denk-, Sprech- und Stilschule. 2,50 *M*. 2 Band: Der Sprachunterricht in seiner Begründung durchs Lesebuch. 1,70 *M*. 3. Band: Kurze deutsche Sprachlehre. 1,30 *M*. Altenburg, Pierer.

B. Der Unterricht in der Orthographie und Grammatik.*)

> „Die Kinder müssen selbst in unseren Landschulen zwischen Subjekt und Objekt unterscheiden, sie sprechen von Genetiv und Dativ, Attribut und Prädikat; aber die Schulen sind immer noch nicht sehr häufig, in welchen die Schüler richtig schreiben lernen." Kellner.

Die Schreibung der Wörter in ihren herkömmlichen Schriftzeichen samt der notwendigen Interpunktion ist ein wesentliches Erfordernis zum Verständnisse schriftlich niedergelegter Gedanken, und die orthographische Richtigkeit eines Schriftstückes gehört nicht weniger zur Schönheit der schriftlichen Darstellung, wie der fließende, korrekte Stil und die gefällige Handschrift.

Also müssen die Schüler der Volksschule dahin gebracht werden, ihre Gedanken niederzuschreiben ohne grobe Verstöße gegen die Orthographie und Interpunktion.

I. Die Beantwortung der Frage, wie dieses Ziel zu erreichen sei, macht einen **Rückblick auf die Entwicklung der Orthographie** (a) und **ihrer Methode** (b) notwendig.

a) Die Sprache ist ein lebendiger Organismus und als solcher in steter Entwicklung. Diese äußert sich z. B. in der Abstoßung von Sprachbestandteilen, in der Veränderung der Aussprache, in der Erfindung neuer Wörter. Mit der Spracherneuerung wurden im Laufe der Jahrhunderte auch die Laute mannigfach verändert; die zur Stabilität geneigte Schrift jedoch folgte diesen Umbildungen nicht. So mußten Laut und Schrift notwendig in Zwiespalt geraten und sich zwei für die Rechtschreibung geltende Prinzipien ergeben. Das eine derselben schließt sich an den lebendigen Laut an — phonetisches Prinzip; das andere hält die überlieferte Schreibweise fest — historisches Prinzip. — Schon im 17. Jahrhunderte wurden Versuche gemacht, die veraltete Schreibweise dem Laute wieder näher zu bringen, begreiflicherweise ohne nachhaltigen Erfolg. Die orthographischen Schwankungen im 16. und

*) orthos = recht, gerade; graphein = schreiben.

17. Jahrhundert wurden von Gottsched (Vollständige und neu erläuterte deutsche Sprachkunst 1748), dem sich Adelung (Vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie), später Heyse und Becker anschlossen, auf ein geringeres Maß zurückgeführt, aber nicht beseitigt. Die Zerfahrenheit in der Rechtschreibung setzte sich auch in die Schulen fort. So kam es, daß das Kind, wenn es von einer Klasse in die andere vorrückte, sich der Orthographie des neuen Lehrers anbequemen und das mühsam Erlernte wieder vergessen mußte; so war es möglich, daß das Lesebuch eine andere Orthographie hatte als der Katechismus, dieser wiederum eine andere als die biblische Geschichte. Diesem verderblichen Zustande ein Ende zu machen, sind mehrere deutsche Staaten mit Regulativen vorgegangen, Hannover 1856, Hessen 1858, Württemberg 1860, Preußen und Bayern 1879. Die beiden letztgenannten Staaten haben zur Regelung der Orthographie in den Schulen die in amtlichem Auftrage ausgearbeitete Schrift: „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie" zur Richtschnur gegeben und dadurch eine einheitliche deutsche Orthographie angebahnt. Diese Regelbücher sind von den übrigen deutschen Staaten, neuerdings auch von der Schweiz, als Grundlage für die in den Schulen maßgebende Schreibweise angenommen worden.

Zwar hatte die „neue Orthographie" mancherlei Anfechtungen zu bestehen. Die Macht der Gewohnheit, die Scheu vor der Anstrengung, welche die Erlernung einer neuen, hier der amtlich festgestellten Schreibweise erfordert, das Bedauern, daß das Bessere nicht durchgreifend zur Geltung gekommen ist, versuchten ihr Recht geltend zu machen. Dem gegenüber kann der Schulmann die Neuerung nur mit ungeteilter Freude begrüßen; „denn für die Schule ist das Bestimmte das Bessere, selbst wenn dieses Bestimmte nicht überall das Beste wäre." (Booz.) Die Lehrer können nun Hand in Hand arbeiten, unbeirrt von der Verwirrung, welche durch die Herrschaft gegensätzlicher Prinzipien in der Orthographie hervorgerufen war; es kann nun durch alle Stufen des Unterrichts in den Volks- und Mittelschulen ein gleichmäßiger Aufbau stattfinden, und es ist der Willkür des Einzelnen, welche schonungslos niederriß, was ein anderer mühsam zustande gebracht, Einhalt geboten.

b) Bei Erlernung der Orthographie machten sich von jeher erhebliche Schwierigkeiten geltend. Der Mangel allgemeiner Zeichen für Dehnung und Schärfung (**ie**, **h**, **aa**, **pp**, **ß**, **tz** rc.); die verschiedenen Zeichen für ein und denselben Laut (**v**, **f**, **ph** rc.); die verschiedenen Zeichen für verschiedene Laute, z. B. **e** für **ä** und **e** in lebendig, **b** für **w** und **b** in Leben und Grab; die Majuskeln; der große Wortreichtum der deutschen Sprache, vermehrt durch fremde Eindringlinge, welche sich den Gesetzen der deutschen Sprache schwer fügen; die Interpunktion, welche die Bekanntschaft mit der Satzlehre voraussetzt, und die fortdauernde Einwirkung des Dialekts bilden für Kinder, welche die Orthographie erst erlernen, beachtenswerte Hindernisse. Aber auch die Methode hatte erhebliche Mängel. Man wollte nämlich die Orthographie durch allgemeine Regeln lehren. „Schreibe, wie du richtig hörst! Schreibe, wie du richtig sprichst!" waren zwei der beliebten Generalregeln. Diese Regeln sind nicht ohne Bedeutung im Aufbau des orthographischen Unterrichts; allein in ihrer abstrakten Form konnten sie dem Schüler wenig nützen, weil die Schreibweise zu oft von der phonetischen Bildung der Wörter abweicht und weil es eine festbestimmte Aussprache des Hochdeutschen nicht gibt. Die Regel:

„Schreibe nach der Abstammung!“ ist anwendbar, wenn sie auf das verweist, was dem Schüler von der Wortbildung bereits bekannt ist. So bietet es z. B. keinerlei Schwierigkeiten, dem Kinde begreiflich zu machen, daß man „verständig“ in der zweiten Silbe nicht mit **e** schreiben dürfe, sondern mit **ä** schreiben müsse, weil es von „Verstand“ herkommt. Allein bei zahlreichen Wörtern ist es dem Kinde unmöglich, die Wörter auf ihre Abstammung zurückzuführen, und nicht selten kommt die Schreibung nach der Abstammung mit der Schreibung nach dem Laute in Zwiespalt. Völlig unzulänglich aber ist die Regel: „Schreibe nach dem Schreibgebrauche!“ eben weil sie die Kenntnis der Orthographie schon voraussetzt. Auf den ersten Blick läßt sich in den beiden ersten Regeln in ihrem Zusammenhalte das phonetische, in den beiden letzten das historische Prinzip erkennen, womit natürlich ein Kind der Volksschule nichts anfangen kann. Ein anderer Mangel der Methode war die unbeschränkte Herrschaft des Diktates, das sich überdies fast nur auf ähnlich lautende Wörter erstreckte, und der Umstand, daß man die Rechtschreibung lediglich in einigen Wochenstunden lehren wollte, die Unterstützung dagegen, welche andere Lehrgegenstände der Orthographie gewähren konnten, nicht genug in Anspruch nahm.

II. Um die richtige **Methode** zu finden, ist 1) vor allem notwendig sich zu vergegenwärtigen, daß unsere Schrift Lautschrift ist. Mit andern Worten: Der ungeheuere Reichtum der Sprache, der gesamte Wortvorat, besteht aus wenigen Elementen, den Lauten, welche in unabsehbarer Mannigfaltigkeit zu Silben und Wörtern sich verbinden. Den hörbaren Lauten der mündlichen Rede entsprechen sichtbare Zeichen der Schrift, welche in ihrer Vereinigung das Wortbild geben. Daraus ergibt sich eine Generalregel für die Methode der Orthographie, nämlich: 1. Der Schüler muß vor allem richtig hören und sprechen lernen.

2) In der Entwicklung der Lautsprache ist es begründet, daß zahlreiche Wörter anders geschrieben werden als sie lauten. Daß das Wort „Vieh“ mit vier Zeichen statt mit zweien, und daß es mit V nicht mit f geschrieben werde, daß man das Wort Welle mit W, e, ll, e nicht mit w, ä, l, e schreibt, vermag der Schüler aus dem Lautgehalte dieser Wörter nicht zu finden. So ist es bei allen gedehnten und geschärften Wörtern mit besonderen Dehnungs- und Schärfungszeichen, beim Gebrauche verschiedener Buchstaben für gleiche Laute, bei der Großschreibung. Das Gehör kann also nicht der alleinige Führer bei Erlernung der Orthographie sein. Wo das Schriftbild von der Aussprache abweicht, da muß das Auge das Richtige sehen und das Gedächtnis das angeschaute Wortbild festhalten.“ Thatsächlich ist die Bedeutung des Auges bei Erlernung der Rechtschreibung keine geringe, und es will hier nicht untersucht werden, ob sie nicht wirksamer ist als die Lautauffassung durch das Gehör. Zunächst ist gewiß, daß die Gesichtsvorstellungen, zu welchen auch die geistigen Abbilder der Wortphysiognomien gehören, lebendiger und behaltbarer sind als Gehörsvorstellungen, und daß letztere durch das Auge kontrolliert und vertieft werden. Die zahlreichen zur Gleichschreibung gehörigen Wörter würde der Schüler sicherlich nie richtig schreiben lernen, wenn man sich bei ihrer Einübung lediglich auf die Thätigkeit des Gehörs, also auf das Vor- und Nachsprechen und auf das Elementieren derselben beschränken wollte. Erst dadurch, daß dem Schüler auch das

geschriebene und gedruckte Wortbild vor die Seele tritt und dadurch, daß er im Lautieren oder Buchstabieren zur Auffassung der einzelnen Schriftelemente, hier der Buchstaben, durch das Gesicht angehalten wird, entstehen Vorstellungen von den Schriftbildern, welche sich mit der gleichwertigen Lautbezeichnung associieren, so daß der Schüler mit dem gehörten Worte auch das zugehörige Schriftbild zu reproduzieren, bezw. schreibend darzustellen vermag.

Dieser Sachverhalt wird auch durch die Erfahrung bestätigt. Sind wir nämlich über die Richtigkeit der Schreibweise eines Wortes im Zweifel, sprechen wir uns nicht etwa das Wort vor, sondern wir ziehen ein Wörterbuch zu rate und gestehen dadurch dem Auge die richteramtliche Priorität in Sachen der Orthographie zu. Orthographische Fehler machen auf das Auge einen widrigen Eindruck, und Schriften in ungewohnter Schreibweise hindern das geläufige Lesen, weil die fremde Form der Wörter die Auffassung erschwert. Taubstumme können im Rechtschreiben dieselbe Sicherheit wie Vollsinnige erlangen. Auch die Orthographie fremder Sprachen lernt man ohne besonderen Unterricht durch die schriftlichen Übungen im Übersetzen. Es ergibt sich sohin als zweite Generalregel: Sorge dafür, daß sich das Kind die richtigen Schriftbilder einpräge!

3. Ob der Schüler ein Wort, das in bestimmten Redewendungen seine substantivische Bedeutung verloren hat, gleichwohl aber in anderem Sinne noch substantivisch gebraucht wird (er hält haus, ist zu hause, er geht in das Haus) groß oder klein schreiben müsse, ob er im konkreten Falle „das“ oder „daß“, „Mann“ oder „man“ zu schreiben habe, dafür gibt ihm weder das Gehör, noch das Auge sichere Anhaltspunkte. So ist es namentlich auch bei den ähnlich lautenden Wörtern. Das führt auf den Gedanken, daß die Orthographie nicht ausschließlich durch das Gehör und Auge auf rein mechanischem Wege erlernt wird, sondern daß sie ebensowohl ein Wissen als Können ist, das denkend erlernt und denkend geübt werden will. Zudem ist der Wortschatz der deutschen Sprache so groß, daß das Kind der Gruppierung des Gleichartigen und seiner Zusammenfassung unter allgemeine Gesichtspunkte nicht entbehren kann. Es sind also auch feste Richtpunkte notwendig, welche den Schüler in den Stand setzen, da, wo die Lautauffassung und Einprägung des Schriftbildes nicht zureichen, den einzelnen konkreten Fall zu beurteilen und das Richtige zu finden. Daraus ergibt sich als dritte generelle Regel: Der Schüler ist mit den wichtigsten orthographischen Regeln bekannt zu machen.

1. Das Schreiben nach dem Gehöre. „Die umfassendste und wirksamste Grundlage für die Rechtschreibung hat jede Unterrichtsstunde durch reine und deutliche Aussprache jedes Lautes und Wortes zu geben. In der That müßte es auf die Rechtschreibung den sichersten Einfluß ausüben, wenn darauf bei jedem Worte gehalten würde, wenn jeder vorkommende Fehler, jede Nachlässigkeit verbessert, das Ohr für die reine Aussprache geschärft und eine richtige Lautbildung geübt würde. Die Kinder würden dann bei allen Wörtern, deren Schreibung man an der Aussprache erkennt, einen sichern Anhalt haben, und es würden sich die durchgreifenden Erfolge bald in größerer Korrektheit augenfällig zeigen.“ (Bock.) Der beharrlichen Übung in der schriftdeutschen Aussprache haben sich Elementierübungen anzuschließen. Soll nämlich der Schüler jene Wörter, in denen der Lautgehalt dem Schriftbilde entspricht, und deren

Zahl eine nicht geringe ist, richtig schreiben lernen, muß er die Laute, aus welchen sich das einzelne Wort zusammensetzt, die Zahl und Folge derselben erkennen. Die beste Grundlage für diese Übungen bietet die Fibel; denn der sachgemäße Stufengang für das Lesen ist zugleich ein förderlicher Stufengang für die Rechtschreibübungen. Indem die Fibel erst einsilbige, dann mehrsilbige Wörter, erst Kleinbuchstaben, dann Großbuchstaben bringt, indem sie die Schwierigkeiten der Konsonantenverbindungen nach und nach überwindet, kann der Rechtschreibunterricht mit dem Schreiblesen Hand in Hand gehen, und thatsächlich ist derselbe bei diesem Gegenstande (vergl. Seite 291 u. d. f.) wie auch auf der Unterstufe (vergleiche Seite 326 u. d. f.) schon in gebührendem Maße berücksichtigt worden.

2. Die Einprägung der Schriftbilder. Wenn die Vorstellung des Schriftbildes eine so tiefgreifende Bedeutung bei Erlernung der Rechtschreibung hat, so muß der Unterricht mit aller Sorgfalt darauf hinwirken, daß dieselbe klar und dauernd sich gestalte. Die Einprägung der Wortbilder erfolgt durch das Anschauen derselben a) in der Kurrentschrift (Wandtafel), b) in der Druckschrift (Lesebuch). Damit der Schüler das Ganze richtig erfasse, muß er auf die einzelnen Teile desselben verwiesen werden (vergl. S. 85, 2); es ist sohin die Zergliederung der Schriftbilder notwendig; diese erfolgt anfangs durch das Lautieren, später durch das Buchstabieren der Wörter. Dieser analytischen Übung hat sich die Synthese anzuschließen, welche ihre Bethätigung im Abschreiben findet, wie auch in der Reproduktion, welche das Schreiben nach Diktat und das Schreiben aus dem Gedächtnisse oder das freie Auswendigschreiben in sich schließt.

Das **Lautieren** beginnt schon vor den eigentlichen Schreib- und Leseübungen (vergl. Seite 292) und setzt sich so lange fort, bis die Schüler sämtliche Buchstaben erlernt haben.

Sodann kommt das **Buchstabieren** zur Anwendung. Dieses vielgeschmähte Unterrichtsmittel wird beim Rechtschreiben immer seinen Wert behalten; denn es weist, indem es den Namen des Schriftzeichens gibt, bestimmt auf dasselbe hin und schließt — bei der nötigen Aufmerksamkeit — jede Verwechselung aus. Es sollte keine Lesestunde, keine Stunde in der Naturgeschichte, Geschichte, Geographie ꝛc. vergehen, niemals ein Aufsatz vorbereitet werden, ohne daß die neuen, wenig bekannten, seltenen und schwierigen Wörter buchstabiert und an die Wandtafel geschrieben werden. Auf der ersten Stufe, wo das Kind die einfachsten Wörter erst schreiben lernen muß, ist das Buchstabieren des ganzen Wortes ein vorzügliches Mittel zur Übung der Orthographie. Je größer aber die Zahl der Wörter wird, welche das Kind schreiben kann, desto mehr tritt das Buchstabieren der ganzen Wörter zurück. Dieses beschränkt sich sodann auf die Bezeichnung des orthographisch Wichtigen durch mündliche Angabe oder durch das Unterstreichen beim Schreiben; denn es ist gewiß, daß das Kind durch die stete Beimengung des Unwesentlichen die Hauptsache nicht genugsam im Auge behält. Auf der dritten Unterrichtsstufe (der Oberklasse) tritt das Buchstabieren nur bei schwer zu schreibenden, selten vorkommenden Wörtern ein.

Das **Abschreiben** ist eine Hauptübung, weil die Wiedergabe des Wortes den Schüler zwingt, das Vorbild sich genau anzusehen und das Nachbild auf

der Schiefertafel mit dem Vorbilde zu vergleichen. Die Übungen im Abschreiben können und sollen mancherlei Abänderungen erleiden. Die hauptsächlichsten sind: a) das Abschreiben einer Vorschrift in gleicher Schriftart, also das Abschreiben von der Wandtafel oder von Vorlegblättern; b) das Abschreiben einer Vorschrift in anderer Schriftart, also das Übertragen der deutschen oder lateinischen Druckschrift in die deutsche oder lateinische Kurrentschrift. Damit das Abschreiben nicht in toten Mechanismus ausarte, bringe man dem Kinde das, was es abschreiben soll, vorher zum Verständnisse; auch gestatte man nicht, daß die Schüler die einzelnen Buchstaben abzeichnen, sondern man halte darauf, daß sie das Wort als Ganzes auffassen und als Ganzes wiedergeben.

Das Schreiben aus dem Gedächtnisse. Hiebei lassen sich zwei nach dem Grade der Schwierigkeit verschiedene Übungen unterscheiden: 1. Der Schüler schreibt das auswendig, was er schon mehrmals abgeschrieben hat, 2. das, was er nur durchgelesen hat. Ersteres wird vorzugsweise in den Unterklassen, letzteres in der Mittelklasse geübt.

Den positiven Vorschriften zur Einprägung der Wortbilder schließt sich eine negative an: Bewahre den Schüler vor Auffassung falscher Wortbilder. Hiegegen verstößt a) das in manchen Schulen noch beliebte Verfahren, durch falsche Vorschriften Richtiges lehren zu wollen. Es liegt hier unzweifelhaft eine methodische Verirrung vor. Sorgen nicht die Kinder selbst für Fehler? Und gewiß ist die Verbesserung der selbstgemachten Fehler viel instruktiver als die Verbesserung fremder. Auch verbieten pädagogische Gründe, dem Schüler etwas zur Nachahmung vorzulegen, was seinen eigenen schwachen Leistungen nicht einmal ebenbürtig ist. b) Weil bei den schriftlichen Übungen des Kindes Wörter, welche zur Andersschreibung gehören, kaum zu umgehen sind, so lasse der Lehrer die Schüler der unteren Kurse nicht unvorbereitete Niederschriften machen. Wie nämlich dem Schüler zur mündlichen Bezeichnung einer Vorstellung das Wort gegeben werden muß, so bedarf er zur schriftlichen Darstellung desselben, wenigstens bei jenen Wörtern, in welchen Lautgehalt und Schriftzeichen sich nicht decken, die gebräuchliche, sichtbare Wortform. Aus seiner Phantasie kann er diese nicht nehmen. Erfindet aber der Schüler die schriftliche Zusammenfügung des Wortes dennoch, so wird das selbsterzeugte falsche Wortbild wieder vom Geiste aufgenommen und kann daraus ebensowenig willkürlich entfernt werden, als irgend eine andere Vorstellung. Läßt man daher etwas schreiben, was die Kinder noch nicht gesehen (gelesen), abgeschrieben und sich eingeprägt haben, dann müssen sie wohl Fehler machen; ja es muß, wenn dauernd gegen die Regel gefehlt wird, eine orthographische Verwilderung der Schule eintreten, und die mühsame und fleißige Verbesserung der Fehler durch den Lehrer vermag diese Verwilderung nicht aufzuhalten. Es ist sohin besser, Fehler zu verhüten, als Fehler zu korrigieren. c) Hieraus ergibt sich von selbst, daß falsche Schriftbilder nicht lange auf das Auge das Kindes wirken dürfen, daß sohin falsch geschriebene Wörter möglichst rasch ausgewischt oder verbessert werden müssen. Es empfiehlt sich daher, solche Wörter sogleich mehrmals (aber nicht hundertmal) richtig schreiben zu lassen und dieselben bei den folgenden Diktaten besonders zu berücksichtigen.

Das **Diktat** hat als Unterrichtsmittel seine bevorzugte Stellung verloren; es dient nicht mehr zur Begründung, sondern nur noch zur Befestigung

der orthographischen Kenntnisse, zur Übung und Anwendung grammatischer und orthographischer Regeln, z. B. über den Gebrauch des s, ſ, ß, ſſ, über die Anwendung ähnlich lautender Wörter, endlich als Prüfungsaufgabe, um zu erforschen, inwieweit sich die Schüler einen bestimmten orthographischen Lehrstoff angeeignet haben.

Betrieb. 1. Die Schüler sind vor jeder Rechtschreibübung darauf aufmerksam zu machen, um was es sich bei derselben handelt, welche Regel in Beispielen zur Anwendung kommen soll 2c. Geschieht das nicht, dann steht zu erwarten, daß sie gerade diejenigen Fehler machen, welche sie vermeiden sollen.

2. Was diktiert wird, muß vorher vom Schüler durchgelesen, abgeschrieben, mit ihm besprochen, überhaupt vorbereitet worden sein, außer es handelt sich um eine Probearbeit, welche übrigens den Erfolg des methodisch betriebenen Rechtschreibeunterrichts für einen größeren oder kleineren Teil der Schulzeit feststellen soll.

3. Der Stoff zu den Diktaten ist aus den übrigen Unterrichtsgegenständen zu entnehmen und zwar a) vorzugsweise aus dem Lese- und Aufsatzunterrichte und b) aus dem Realunterrichte.

Diktierordnung: 1. Der Lehrer spricht beim Diktate stets einen ganzen Satz vor, niemals unverständliche Teile. Ist der Satz so lang, daß er von den Kindern als Ganzes nicht gemerkt werden kann, so ist er erst ganz vorzusprechen und dann stückweise zu diktieren. Diese Forderung ist berechtigt, weil der Schüler etwas, das ihm unverständlich ist, auch nicht richtig schreiben kann.

2. Der Lehrer befleißige sich einer langsamen, deutlichen, lautrichtigen Aussprache.

3. Man gewöhne die Schüler, aufs Wort zu merken; der zu diktierende Satz wird daher regelmäßig nur einmal, höchstens zweimal vorgesprochen; denn „die öftere Wiederholung desselben ist ein Ruhekissen für die Trägheit."

4. Um das Verständnis zu prüfen, spricht einer der schwächeren Schüler den diktierten Satz oder Satzteil nach. Weil die Aufmerksamkeit des Kindes sich immer nur auf eines richten kann, dürfen die Schüler, während der Lehrer diktiert, nicht schreiben. Wenn notwendig, ist der Wechsel zwischen Hören und Schreiben durch Zeichen zu markieren.

Am Schlusse der Übung wird das Diktat langsam vorgelesen; die Schüler haben achtsam mitzulesen und sodann die etwa noch vorgefundenen Fehler zu verbessern.

Für die Korrektur gelten im allgemeinen die Seite 56 und 417 aufgestellten Gesichtspunkte. Es empfiehlt sich, daß ein Schüler auf der von den Schülern abgewendeten Schultafel mitschreibt, weil diesfalls nach der Lektion Gelegenheit zur gemeinschaftlichen Korrektur gegeben ist. Der gleiche Vorteil ergibt sich, wenn die Diktierstoffe dem Lesebuche entnommen wurden. Hat der Schüler Fehler gemacht, so soll ihm die Verbesserung bezw. Einprägung des Richtigen dadurch ermöglicht werden, daß in Bälde ein Diktat gegeben wird,

welches die verfehlten Formen berücksichtigt. Über häufig vorkommende, sog. Klassenfehler ist förmlich Buch zu führen, damit auf das diesen Fehlern entsprechende Richtige fortgesetzt Bedacht genommen werden kann.

Weil das Lesebuch nicht alle Wörter enthält, welche im künftigen bürgerlichen Leben zur schriftlichen Verwendung kommen, so sind auch die übrigen Unterrichtsgegenstände und Lernbücher dem orthographischen Unterrichte dienstbar zu machen. Zugleich ist in den Diktaten, welche das Kind in Anwendung der orthographischen und grammatischen Regeln sicher machen sollen, auf solche Wortformen Rücksicht zu nehmen, welche die Schulbücher nicht enthalten.

3. Die orthographische Regel.

Bedeutung, Stellung und methodische Behandlung der Grammatik.

Kein Gegenstand des Volksschulunterrichts hat eine so verschiedene Wertschätzung und methodische Bearbeitung erfahren, wie der Unterricht in der Grammatik.

1. In die Volksschulen kam der grammatische Unterricht durch Felbiger († 1729) und Rochow († 1805). Im allgemeinen verfuhr man damals beim Unterrichte im Deutschen, wie beim Unterrichte in einer fremden Sprache; man ließ deklinieren und konjugieren, als ob man lateinische Wörter vor sich hätte, ließ die Präpositionen der Kasus wegen auswendig lernen u. dgl. Das war die rein grammatische Methode. Pestalozzi ging einen Schritt weiter. Er schickte dem grammatischen Unterrichte Anschauungs- und Denkübungen voraus und gab so demselben eine feste Grundlage. Mit Beginn dieses Jahrhunderts trat eine gewaltige Bewegung in Sachen des „deutschen Sprachunterrichts" oder der Grammatik ein, hervorgerufen durch Becker und Grimm. Ersterer betrachtete die Sprache als das veräußerlichte Denken und folgerte daraus, das Kind müsse, um in den bewußten Gebrauch der Sprache zu gelangen, das Verhältnis des Gedankens zur Rede erkennen und deswegen in die grammatischen Gesetze eingeführt werden. Becker machte nicht mehr die äußere Seite der Sprache, die Sprachformen, zur Hauptsache der Betrachtung, sondern das logische Element. Darin lag ein Fortschritt, und dadurch ist er der Begründer der formalen Sprachmethode geworden, welche vorzugsweise durch Wurst eine volkstümliche Bearbeitung erfuhr. Grimm will die Grammatik ganz aus der Volksschule verbannt wissen und führt neben anderem zur Begründung seiner Ansicht folgendes an: 1. Das Kind lernt sprechen, weil es in der menschlichen Gesellschaft lebt, weil es sprechen hört und die Sprache nachahmt. Sein Sprachvermögen entwickelt sich genau in demselben Maße, als es denken lernt. Es macht sich also die Sprache eigen durch lebendige Übung und Gewöhnung, und es bedarf bei einer so natürlichen Sache des durch die Sprachwissenschaft zu gewinnenden Sprachbewußtseins ebensowenig als der Turnschüler zur Leibesübung einer Theorie des Turnens. 2. Ein gründliches Studium der Muttersprache könne vor dem 14. Jahre nicht beginnen, weil das Kind früher noch nicht genug entwickelt ist, um Reflexionen über sein Denken anzustellen. 3. Muster und Nachahmung genügen vollständig, um den in der Volksschule möglichen Grad der sprachlichen Bildung zu erreichen. Die Hauptsache für das Verständnis bleibt immer die Bekanntschaft mit dem Sprachmateriale (den Gedanken). Die Grammatik vermag zwar ein Verständ-

nis der Sprachform zu vermitteln, aber nicht das des Inhalts. Das letztere muß durch das Eingehen auf den Inhalt, also durch Begriffserklärungen, Vergleiche, durch Gewöhnung des Auges und Ohres erreicht werden. — Durch diese sich direkt widersprechenden Ansichten der beiden großen Sprachforscher ist jene Unsicherheit in Beurteilung des Wertes der Grammatik in die Volksschule getragen worden, unter welcher dieser Unterrichtsgegenstand heute noch leidet.

Es fragt sich nun, was die Volksschule bei diesen divergierenden Ansichten zu thun habe.

Zunächst ist von der Erfahrung bestätigt, daß das Kind die hochdeutsche Sprache sprechen lernen könne, ohne grammatische Belehrungen. Wenn in der Familie, der es angehört, die rein hochdeutsche Sprache als Umgangssprache üblich wäre, würde es dieselbe ebenso sicher erlernen, wie den Dialekt. Und wenn die Schulsprache schriftdeutsch ist, wird es dieselbe bald recht verstehen und gebrauchen können.

Konsequente und nachhaltige Übung im richtigen Sprechen durch Vor- und Nachsprechen reichen zur Erwerbung der Fertigkeit im mündlichen Gedankenausdrucke, hier in der hochdeutschen Sprache, vollständig aus. Aber schon beim ersten Leseunterrichte zeigt sich, daß die Grammatik nicht wohl zu entbehren ist. Die Anweisungen: „Steht ein e nach dem i, muß man dieses gedehnt sprechen, zwei m, n, p ꝛc. zeigen an, daß man den vorhergehenden Stimmlaut kurz lesen muß. Dingwörter haben einen großen Anfangsbuchstaben ꝛc." sind der Grammatik entlehnt. Diese wenigen Beispiele zeigen schon, daß das Lesenlernen ohne alle Grammatik kaum zu betreiben ist. So verhält es sich auch auf den höheren Stufen hinsichtlich des Lesevortrags, welcher in den Satzpausen und Satztonzeichen Richtpunkte erhält. Das Verständnis des Leseinhaltes aber wird nur selten durch grammatische Zergliederungen, sondern regelmäßig und hauptsächlich durch das Eingehen auf den Inhalt, durch die Gedankenerklärung oder Sachbesprechung erzielt.

Wird die Bedeutung der Grammatik für das orthographisch richtige Schreiben geprüft, so zeigt sich, daß die orthographische Regel, deren Notwendigkeit feststeht, von der Grammatik unzertrennlich ist. Die richtige Schreibung der Wörter, die eine Wortfamilie bilden, wird das Kind nur dann sicher und leicht erlernen, wenn es das licht- und wirkungsvolle Kapitel der Wortbildung aus der Sprachlehre recht begriffen hat. Die richtige Interpungierung ist ohne Kenntnis des Satzes und seiner wesentlichen Verhältnisse unmöglich.

Hieraus ergibt sich:

Grammatische Belehrungen sind in der Volksschule notwendig.

Im Vorhergehenden ist auch die Stellung, welche die Grammatik im Volksschulunterrichte einzunehmen hat, schon bezeichnet.

Die Grammatik soll vorzugsweise der Erlernung des schriftlichen Sprachverkehrs dienen. Ihre häufigste Anwendung findet dieselbe bei der Einübung der Rechtschreibung. Sie dient der Orthographie, wie diese dem Aufsatze. Jede grammatische Lehre und Regel, jedes Sprachgesetz wird nur der Konsequenzen halber gelehrt, die sich hieraus für den

schriftlichen Gedankenausdruck ergeben. Die Grammatik ist sohin nicht Zweck, sondern Mittel.

Was ist aus der Grammatik zu lehren?

Die Belehrungen, welche aus dem Gebiete der Grammatik in der Volksschule zu geben sind, richten sich mehr oder minder nach dem individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schule.

In den ersten drei Schuljahren muß das Kind Laute, Buchstaben, Silben und Wörter unterscheiden lernen, den Erzähl-, Frage- und Befehlssatz nebst den zugehörigen Schlußzeichen; das Haupt-, Zeit-, Eigenschaftswort, den Satzgegenstand und die Aussage. Auch die übrigen Satzteile lernen die Schüler wenigstens dem Wesen nach kennen auf die Fragen: welches, was für ein, wann, wozu, warum? &c. Die Schreibweise der Wörter: Häuser, Blätter, Vögel &c. führt auf die Unterscheidung der Ein- und Mehrzahl. Verwechseln die Schüler den dritten und vierten Fall, so sind Belehrungen über die Fallbiegung notwendig mit entsprechenden Regeln zur Vermeidung des Fehlerhaften. Zeigen sich die Schüler im Gebrauche der Zeitformen unsicher, so sind Übungen hierüber bei der mündlichen Erzählung und bei den schriftlichen stilistischen Aufgaben erforderlich. Die Beifügungen zu den Hauptwörtern geben Anlaß, um die Biegung und die Setzung des Kommas bei gleichartigen Bestimmungen zu üben. (Die stark**e**, knorrig**e** Eiche. Das Nest ist in frisch**em**, grün**em** Laube.) Bei Anfertigung seiner Aufsätze gebraucht das Kind gerne in jedem Satze das Dingwort, z. B.: Das Nest ist auf dem Baume. Das Nest wurde von einem Finkenpärchen gebaut. In dem Neste sind kleine Vögelein. Man zeige dem Schüler, daß sein Aufsatz schöner wird, wenn er statt des Hauptwortes ein Fürwort setzt, also: Es wurde gebaut. In demselben befinden sich &c. Der unrichtige Gebrauch der Verhältniswörter führt auf die Übung derselben im richtigen Falle, also: zwischen grün**em** Laube, zwischen dem grün**en** Laube, vor de**m** Hause, längs **der** Straße &c. Die Interpunktion veranlaßt die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen, Zwischensätzen, der direkten und indirekten Rede &c.

Hiemit ist auch die Frage erledigt, ob sich der grammatische Unterricht an Lesestücke oder Mustersätze anschließen soll.

Wie sind die einzelnen grammatischen Belehrungen zu geben? Man muß den grammatischen Unterricht womöglich so einrichten, daß der Schüler das Bedürfnis empfindet, solche Belehrungen zu empfangen: Erst muß der Schüler erkannt haben, daß er fort und fort den Dativ und Akkusativ verwechselt; dann muß in ihm der Wunsch entstehen, Anhaltspunkte für den richtigen Gebrauch der Beugefälle zu erhalten; dann läßt man ihm die Regel finden: Wenn man mit wem oder wo fragen kann, setzt man den dritten Fall, wenn man mit wohin fragen kann, den vierten.

In der Regel wird folgende Stufenfolge der Unterrichtsthätigkeiten eingehalten:

a) Den Ausgangspunkt bildet der konkrete Fall.

b) Verwandte Fälle werden herangezogen, um die Regel zu gewinnen.

c) Dieselbe wird in Stichwörtern oder in einem Mustersatze in das Rechtschreibheft eingetragen.

d) Die Regel wird in einem Diktate geübt.

e) Damit der Zusammenhang zwischen Aufsatz und Rechtschreibung, bezw. zwischen dem Aufsatze und der Grammatik erkenntlich ist, erhält das Diktat die gleiche Nummer wie der Aufsatz. (Zum Aufsatze Nummer . . .)

Damit in der Oberklasse der stilistische Gesichtspunkt vorherrschen kann, muß in der Mittelklasse die Orthographie, sohin auch die Grammatik zu einem relativ befriedigenden Abschlusse gebracht werden. — Übrigens wird auf die Seite 326 u. d. f. aufgestellten Sätze bezug genommen.

Hilfsmittel für die Hand des Lehrers.

Regeln- und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauche in den bayerischen Schulen. München, Z.-Sch.-V. 15 ₰.

L. Englmann, Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichnis für die richtige Schreibung und Beugung. Bamberg, Buchner 80 ₰.

Dr. Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Bibliographisches Institut. Kart. 1,60 ℳ.

R. Schnegraf, Grammatische Aufgaben für Mittelschulen. Regensburg, Pustet. 50 ₰.

Cl. Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule nach dem psychologischen Verlaufe der Spracheaneignung. Straubing, Cl. Attenkofer. 80 ₰.

J. Brunner, Orthographischer Übungsstoff. Erlangen und Leipzig, G. Böhme. 40 ₰.

J. Wollinger, Lehrbuch für den gesamten deutschen Unterricht. Regensburg, Pustet. 3 ℳ.

Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache. Tauberbischofsheim, Lang. 12 ℳ.

Ed. und **Fr. Wetzel,** Die deutsche Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. Berlin, Stubenrauch. 4 ℳ.

Gutmann und **Marschall,** Grundriß der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre für höhere Lehranstalten. München, Z.-Sch.-V. 1,70 ℳ.

Kehr, Das Wichtigste aus der Grammatik und Orthographie in Regeln, Beispielen und Übungsaufgaben für die deutsche Volksschule. Gotha, Thienemann. 30 ₰.

Das Wesentlichste des orthographisch-grammatischen Übungsstoffes für die Mittel- und Oberklasse.

(Erweiterung der Übersicht auf Seite 330.) *)

1. Das Hauptwort mit dem Artikel. Man spricht nicht d e r Butter, sondern d i e Butter, nicht d e r kalte Luft, sondern d i e kalte Luft, nicht d i e Maikäfer (Einzahl), sondern d e r Maikäfer 2c. Weitere Fälle, in welchen der örtliche Dialekt einen unrichtigen Artikel setzt.

---

*) 1. Weil die orthographisch-grammatischen Lehrstoffe sich nach dem individuellen Bedürfnisse der Schule zu richten haben, so kann dieses Verzeichnis nur im a l l g e m e i n e n das enthalten, was aus der Grammatik und an orthographischen Regeln in der einfachen Volksschule zu lehren ist. Es wäre sohin verkehrt, wenn man die hier verzeichneten Lehr-

2. Die Fallbiegung. a) Übung des Gehörs, bezw. Schärfung des Sprachgefühls beim Lesen und mündlichen Vortrage durch deutliche Aussprache der Biegungsendungen.

b) Das Kind lernt. Das ist das Buch des Kindes. Das Buch gehört dem Kinde. Man liebt das brave Kind. ꝛc. Die Dingwörter können in vier verschiedenen Fällen gebraucht werden. Wenn man mit wem und wo fragen kann, hat man den dritten, wenn man mit wen (was) oder wohin fragen kann, den vierten Fall anzuwenden. Wenn man statt des Hauptwortes das Wörtchen „dir" setzen kann, ist der dritte, wenn man hiefür „dich" setzen kann, der vierte Fall zu gebrauchen.

3. Die Wörter: ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, man, jedermann, dasselbe, welcher ꝛc. können an Stelle der Hauptwörter gesetzt werden. Man nennt sie **Fürwörter**. Fürwörter schreibt man klein. In Briefen schreibt man die Fürwörter für die angesprochene Person groß. „das" ist ein Fürwort, wenn es mit „dieses" oder „welches" vertauscht werden kann, und wird dann auch mit s geschrieben. Wenn „das" mit „welches" verwechselt werden kann, setzt man ein Komma davor.

Übung des Gehörs für die Beugung des Fürwortes. (niemands, jedermanns, solch ein Baum, ich liebe mein**en** Vater, das ist mein**es** Vaters Haus, das Haus gehört mein**em** Vater ꝛc.)

4. Die **Thätigkeitswörter** können die Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft ausdrücken. Man nennt sie deshalb auch **Zeitwörter**. Deutliche Aussprache der verschiedenen Formen beim Lesen und Sprechen, also du issest, du schliefst, er buk, schwamm, focht, stahl ꝛc. Besondere Beachtung verdienen die ablautenden Formen.

5. Verhältniswörter. Von de**m** Nagel, aus Herz**ens** Grund, statt de**s** Geldes (nicht dem Gelde), jenseits de**s** Berges (nicht dem Berge.) Schärfung des Gehörs durch viele Übung beim Lesen und Sprechen. Fleißige Korrektur der diesbezüglichen Sprachfehler. Das Memorieren der Rektionsverhältnisse ist von zweifelhaftem Erfolge.

6. Silbentrennung. a) Wenn ein Wort nicht mehr auf der Zeile Platz hat, wird es abgetrennt. (Ihr seid bisher in vielen Fällen noch im Zweifel gewesen, wie man richtig trennt; nun sollt ihr euch selbst helfen lernen). b) Jede Silbe hat einen Stimmlaut. Ein Wort hat daher so viele Silben, als es Stimmlaute hat. Einsilbige Wörter kann man nicht trennen. Ein zweisilbiges Wort kann man einmal, ein dreisilbiges zweimal, ein viersilbiges dreimal abtrennen. c) Es gibt Haupt- und Nebensilben. Die Nebensilben stehen vor oder nach der Hauptsilbe. Die Nebensilben sind Vor- oder Nachsilben. — (Aufsuchen im Lesebuche.)

---

stoffe nacheinander in selbständigem Lehrgange behandeln wollte. Ein solches Verzeichnis muß vielmehr aus dem Unterrichte bei der orthographisch-grammatischen Vorbesprechung der schriftlichen Schüleraufsätze sich von selbst ergeben und in den Rechtschreibheften der Schüler als etwas selbst Erarbeitetes zum Ausdrucke gelangen. Es empfiehlt sich, die gewonnenen Hauptregeln in der Form typischer Beispiele mit großen Schriftzügen nach Art der Wandfibel auf Papier zu schreiben und im Schulzimmer, je nach dem Gange des Unterrichts, aufzuhängen.

2. Den orthographischen Regeln ist das bayerische Regelbuch zugrunde gelegt.

Die Vorsilben sind: **ge**, **be**, **er**, **ver**, **zer**, **ent**, **un**, **ur**, **miß**, **ant.** (Wir lernen sie schreiben.)

Die Nachsilben sind: **en**, **eln**, **ern**, **igen**, **zen**, **ig**, **isch**, **lich**, **bar**, **sam**, **haft** ꝛc. (Schreiben!)

Die Vorsilben werden von den Hauptsilben so getrennt, daß kein Buchstabe hinzu und keiner hinweg kommt.

Fängt eine Nachsilbe mit einem Mitlaute an, wird sie von der Hauptsilbe auch so getrennt, daß kein Buchstabe hinweg und keiner hinzukommt. — Gol-den, Va-ter. Fängt die Nachsilbe (Sprachsilbe) mit einem Stimmlaute an, so wird der letzte Mitlaut der Hauptsilbe zur folgenden Silbe gezogen. Man trennt also so, wie man es beim langsamen Sprechen hört.

Die Buchstabenverbindungen: ch, sch, ph, th, ck, pf, tz, st, sp werden (nach dem bayerischen Regelbuche) nicht getrennt, sondern gehören immer zur folgenden Silbe; ng gehört immer zur vorausgehenden Silbe. — Adam, Ufer, Ofen; Ei-fer, Au-ster, Eu-le. Silben, welche nur aus einem reinen oder getrübten Stimmlaute bestehen, werden nicht abgetrennt; doch trennt man Silben, welche nur aus einem Doppellaute bestehen. — Vogel-haus, berg-auf. Ist ein Wort aus mehreren Wörtern zusammengesetzt, wird es nach seiner Zusammensetzung getrennt.

7. Dehnung und Schärfung der Silben. Die Silben werden entweder gedehnt oder geschärft (lang oder kurz) gesprochen.

Die Dehnung wird bezeichnet 1. durch Verdoppelung der Mitlautbuchstaben. Man schreibt **aa** in 9 Wörtern, **ee** in 17 Wörtern, **oo** in 3 Wörtern.*) Merken! Besonders zu beachten: Das Paar (zwei zusammengehörige Stücke) und ein paar (einige). Ausnahmen: In den meisten Wörtern ist die Dehnung nicht bezeichnet: Schaf, Star, Ware, Herde, Ar. Gegensätze (ähnlich lautende Wörter): Aas, aß; Aale, Allee, alle; — See, sehen; Meer, mehr: Lehre, leer. Die Umlaute werden nicht verdoppelt; man schreibt also: Härchen, Säle, Pärchen. Nehmen Wörter auf ee die Endsilben „en, es" an, so daß drei e zusammentreffen würden, läßt man ein e aus. Man schreibt also: Seen.

2. Durch **ie** (ein stummes e nach i) und **ieh**: a) Sieb, rieb, Schmied, die Silbe ieren z. B.: spazieren, probieren; Vieh, zieh, sieh. b) Mir, dir, wir; Igel, Biber. c) Fieber, Fiber; wieder, wider (gegen); Lied, Lid; Miene, Mine; vier, für; Tier, Thüre.**)

3. Durch **h**. Hiebei kommen die Lautverbindungen **hl**, **hm**, **hn**, **hr**, **ht** in Betracht. **hl** a) Stahl, Mahl, fahl; b) Schale, Schule; c) malen, mahlen; hohl, holen; stehlen, stellen; Wohl, Wolle; Höhle, Hölle; Ahle, Aal ꝛc. — **hm** a) nehmen, ihm, Rahmen; b) Name, Same; c) wahr, Ware; Wahn, Wanne; **ihm**, **im**. — **hn** a) Lohn, Huhn, zehn; b) grün, schon; c) Bahn, Bann; Sohn, Sonne; **ihn**, **in**. — **hr** a) ihr, Jahr, fahren; b) schwer, Star, ich war; c) Ehre, Ähre; her, Herr; Mohr, Moor; mehr, Meer. — **ht** a) Draht; b) Rat, Mut, Glut; c) trat.

---

*) Abgesehen von Eigennamen, Ableitungen ꝛc.

) Unter **a) sind die der Regel folgenden Wörter, unter **b)** Ausnahmen, d. i. gedehnte Wörter, welche kein Dehnungszeichen haben, und unter **c)** Gegensätze oder ähnlich lautende Wörter angegeben.

Mit **th** schreibt man: Thal, Thaler, That ꝛc. — Kein **th**, sondern **nur t** steht: 1) am Ende der Stammsilben oder in Nebensilben: Glut, Flut, **Mut**, öffnete, in der Endsilbe tum ꝛc.; 2) in geschärften Silben: Wirt, Turm; 3) im Anlaut solcher Silben, die durch ein Dehnungszeichen oder einen Doppellaut schon als lang kenntlich sind: Tier, Teil, Teer; aber Thee. Ausnahmen: Eigennamen und Fremdwörter, z. B. Bertha, Mathilde, Ruth, Katheder, Panther ꝛc. 4) In den Wörtern: Hase, Hut, drehen ꝛc. lautet das **h**. 5) **Vor heit** bleibt das auslautende **h** weg, z. B.: Rauheit, Roheit, Hoheit.

Gedehnte Wörter, in welchen die Dehnung n i ch t bezeichnet ist, sind: **a**: bar, Nachbar, Schaden, Samen, kamen, raten, niemals, Braten, nagen, Wagen, wagen, lagen, Ware, Tag, sparen, Hase, sagen, schlagen, Schale, das Maß, er maß, Star, schal, Behagen, Sage, Gabe ꝛc. — **e**: Edel, Gebet, Segen, Regen, Weg, Degen, Esel, legen, lesen, Leder, Hering, Besen, Leben, stets, Feder, Schemel, Kamel, Magnet, Komet, Barometer ꝛc. — **i**: Tiger, Bibel, Mine, Nil, Viper, Widerstand, Fiber ꝛc. — **o**: Brot, Boden, Almosen, geboren, Not, Lot, Hoheit, Roheit, Kleinod, verloren, betrogen, Honig, losen, Matrose, Poren, Goten, Botschaft, Schonung, Bosheit, Schoß, Zitrone ꝛc. — **u**: Mut, Blut, Hut, Glut, Bruder, Tugend, Jugend, Blume, Spur, Ursache, Unkraut, Truthahn, Kur, Ruder, Kurfürst, Schnur, Spule, Zug ꝛc. — **ä**: Gräten, Häfen, quälen, Schäden, schälen, Schädel, spät, Späne, wägen, Krämer, Häkchen, Häschen, Rätsel, Säle, träse, gäbe, käme, Märchen, wäre, Gebärde ꝛc. — **ö**: Blöde, schnöde, blöken, höflich, vermögen, König, krönen, Köder (Lockspeise), Köter (Hund), strömen, vonnöten, töten, größer, empören, Öl, Höschen ꝛc. — **ü**: Blüte, Güte, Flügel, Zügel, Bügel, Hügel, Hüte, Geblüt, der Klügste, betrüben, grün, trübe, drüben, Tüte, Dünen, Drüse, Gemüt, Brüder, Übel, Lüge, pflügen, prüfen, müßig ꝛc. — **ai**: Hai, Kaiser, Hain, Mai, Laib, Mais, Saite, Laich, Waise, Rain, Lakai, Laie, Main, Mainz, Waid ꝛc. — **ei**: Schrei, Streich, Reich, Leiche, bleich, Eile, Weile, Geiz, eigen, Feind, Heimat, Leib, leiden, leiten, Leiter, meiden, bescheiden, schmeicheln, Leinwand, Schein, Wein, Feile, Geleise, Seite, Seide, Weide, Heide, Kreide, gescheid, Zeit, Streit, Scheit, eigen, neigen, leise, Speise, Feier, beißen, Geißel, Geisel, Kreis, Greis, leis, eitel, Veilchen, Schmeichelei, Verzweiflung ꝛc. — **au**: Gaul, Maul, Kraut, Raupe, Auge, grau, blau, Maus, Gebrauch, Raum, Haus, bauen, Trauer, Taube, Vertrauen, genau, Faust, Laut, saugen ꝛc. — **äu**: Bäume, Träume, Schäume, Kräuter, Häuser, Gehäuse, Gesträuche, Geläute, Säule, Stäubchen, Mäuschen, Käufer, Knäuel, Schläuche, bäuerisch, gebräuchlich, häufig, säumen, zäumen, räuchern, säuseln, bäumen ꝛc. — **eu**: Freude, Freund, Leu, Keule, Beule, Eule, heulen, Beutel, Leuchter, Heuchler, deutsch, leugnen, keuchen scheuchen, Leute, Beute, deuten, heute, Spreu, Reue, Treue, Zeugnis, greulich, Kreuz.

D i e S ch ä r f u n g. Wenn auf den kurz gesprochenen Stimmlaut einer Hauptsilbe bloß e i n Mitlaut folgt, wird dieser verdoppelt. Die Verdoppelung findet statt bei l, m, n, p, r, t, s.

ll: a) Ball, toll, voll ꝛc. b) Stall, Stahl; Fell, fehlen; still, Stiel, Stil; Quelle, Quehle, quälen. — **mm**: a) Stamm, Schwamm, dumm ꝛc. b) Kamm, kam; Lamm, lahm ꝛc. — **nn**: a) Anna, dann, Tanne, Pfennig, Donner. b) Mann, man; Kinn, kühn; **denn, den** ꝛc. — **pp**: a) Kappe, Mappe, Pappel. b) Lippe, Liebe; Puppe, Bube; Rappe, Rabe. — **rr**: a) Herrscher, knurren. b) Herr, her; starr, Star; wirr, wir; irren, ihr; dürr, dir. — **tt**: a) Blatt, Brett,

Schatten; b) Bett, Beet; Futter, Fuder rc. — **tz**: Netz, Platz, Katze rc. Folgt nach dem kurzen Selbstlaute der Hauptsilbe ein z, so schreibt man tz. — Schnauze, reizen, heizen, Arzt rc. Nach Doppellauten oder in Fremdwörtern schreibt man z (kein tz). — **ck**: Sack, Fleck, Schock rc. Folgt nach dem Selbstlaute der Hauptsilbe ein k, so schreibt man ck. — Haken, häkeln, erschrak, stak, kuk, quaken, Pauke, Schnake, Akademie rc. Nach langem Stimmlaut, nach Doppellauten und in Fremdwörtern schreibt man k (kein ck). — **ss**: Tasse, Wasser, Schüssel rc. Wald, Wolke, Kind. Wenn auf einen kurzen Stimmlaut mehrere verschiedene Mitlaute folgen, dann wird keiner verdoppelt.

Übungsgruppen: **ld** Feld, Geld, Wild; **lt** entgelten, Welt; **lk** Wolke, welk; **nd** Wand, blind, Wind, Gesinde; **bt** Abt, beliebt; **ft** oft, Luft, Gift rc. rc.

Ausnahmen (die Biegungsformen des Zeitwortes): kennst, triffst, gehofft rc.

Ungeachtet des verstärkten Auslautes ist der vorausgehende Vokal lang in: Art, Arzt, Buch, Behörde, Erde, Erz.

Oberklasse: Es wird geschrieben: **bb** in Ebbe, Krabbe, Robbe; **dd** in Widder, Trobbel; **gg** in Egge, Flagge, Dogge, flügge, Roggen.

ch, sch, und x werden nie verdoppelt.

8. Die Bezeichnung gleicher und ähnlicher Laute durch verschiedene Buchstaben. 1. Stimmlaute. Man schreibt a) ä, äu, ö, ü bei Wörtern, die in einer anderen Form a, au, o oder u haben, also bei Bildung der Mehrzahl, bei Bildung der Verkleinerungswörter, bei der Steigerung der Eigenschaftswörter, bei der Beugung der Zeitwörter, bei Ableitungen. b) Es gibt aber auch Wörter, welche diese Buchstaben haben, ohne daß eine verwandte Form vorhanden ist.

Wörter mit **ä**. a) Bänder, Länder, Kränze, älter, kälter, Wälder, käme, er fällt, du hältst; b) Ähre, Bär, Käfer, Käfig, Käse, Lärche (dagegen Lerche), Lärm, Mähne, Märchen, März, Säbel, Säge, Thräne, Zähre, Schädel rc. — **äu**. a) Bäume, Häuser, Räume, Mäuler, du läufst, es säuft, das Häuflein, das Gäulchen rc. b) Knäuel, Säule, dräuen, räuspern. — **eu**. Heu, bleuen, Reue, Greuel. **ö**. a) Öfen, lösen, Vögel, krönen, töten; b) Öhr (Ehre, Ähre), Mörser, Flöte. — **ü**. a) Güte, Hüte, Krümchen, klüger rc. b) Rübe, trüb, Blüte.

2. Mitlaute. **b**. a) im Anlaut: Bach, bar, Bahre, Bier, Bein, Bitte, Berg, Bogen rc. b) im Auslaut: Stab, Leib, Weib, Laub, Lob; — Erbse, Herbst, Krebs, **b** wird im Inlaut vor Stimmlauten wie **w** gesprochen in: Knabe, Rabe, Schnabel, Silbe, Silber, Laube, Haube, Gewölbe rc. — **p**. a) Palast, Gepäck, Perle, Park, Papagei, Putz, Polen rc. b) Raupe, Lupe, Kapital; Papst, Reps, Mops. — **d**. a) Dach, Dachs, Dom, Damen, Deichsel, Daube, Dünkel, dörren, drehen, Draht, drechseln rc. b) Bad, Tod, Nadel, Rudel, Faden, Laden, Land, Rand, Band, Wand, Wald, bald, Feld; Getreide. — **t**. a) Taub, Taube, Tau, tief, Tinte, Tasche, Thron, Thee, Turm, Teil, Ton. b) der Tod, der Tote, er ist tot, tödlich, Todesstunde, Todfeind, todkrank, Totenbahre, totenblaß, Tötung, Neuntöter. — Rat, That, Soldat, Braten, Gemüt, Unkraut, Beute, Seite, Saite. — **dt**. Stadt, beredt, gesandt, der Gesandte, verwandt, auflädt. — **g**. a) Gabel, Gierde, Geduld, Gast, Gott, vergiß, Gans. b) Tag, lag, Sarg. Berg, Lüge, Auge, saugen. — **ig**. Essig, Käfig, Reisig, Zeisig; flüchtig, wichtig, einäugig, schuldig, kurzsichtig, teilhaftig,

schwindelig, krüppelig, birnförmig, gleichschenkelig, kreuzigen, beherzigen, ankündigen. — **ch.** Christ, Chor; Sache, machen, lachen, Wache, schwach, Rache, Drache, Becher, brechen, Verbrecher, sicher, Sichel, suchen, fluchen, Streich, schmeicheln, Speicher, straucheln, erweichen. — Tierchen, Härchen, Fellchen; Pfirsich, Teppich, Rettich, Zwillich, Wegerich, Wüterich, Enterich, Heinrich, Friedrich; fröhlich, gefährlich, beschwerlich, glücklich, spärlich. — **k.** Kaffee, Karfreitag, kahl, Kastanie, Kerker, Kanone, Komode, Komödie, Kapelle, Körner, Kaserne; — quaken, Schnaken, erschrak, bemäkeln, Makel, Spukgeschichte, Ekel, blöken, Planke, heikel, Schaukel. — **f.** Funke, Ferne, Feile, Fink, Faß, Feld, frisch, froh, fromm, fehlen, fallen; Schafe, Hafen, Tafel, Schlaf, Pfeife, Ofen, Seife, reif, Elefant, Schafott. — **v.** Vater, Vogt, Volk, Vogel, Veilchen, Vers, Vieh, vor, Vorsilbe „ver", vollenden, Frevel, Eva. — **ph.** Joseph, Epheu, Christoph, Philipp, Phosphor, Pharao, Phärisäer.

Die Bezeichnung der S-Laute. S und ſ als Anlaut: Sache, Saal, Saul, Sumpf, Sole, Sohle, Samen, Seife, See, Sinn, Seil; ersäufen, siegen, sollen. — ſ als Inlaut zur Bezeichnung des weichen S-Lautes: Ameise, Blase, Dose, Esel, Geisel, Haselnuß, Kiesel, Losung, Rose (Röschen), Nase; Erbse, Weise, Wechsel, Felsen, Pinsel, Börse, Wespe, Knospen; niesen, Riese; Hast, hast, Frost, Kost, Lust, Frist, Kunst, Wurst; die Silben sam, sal, sel. — **ſſ** im Inlaut zur Bezeichnung des harten S-Lautes: Essig, Nessel, Fessel, Wasser, Messer, Kessel, Rüssel, Gasse, Kasse, Schlüssel, Schüssel, Bissen; lassen, müssen, flüssig, verlassen, vermissen, vergessen, überdrüssig, wässerig, rasseln. — **ß** zur Bezeichnung des harten S-Lautes nach langem Stimmlaute: Buße, Größe, Muße, Straße, Fraß, Stoß, Schoß, Kloß, Maß, Strauß, Gefäß, grüßen, genießen, schließen, fließen, schießen, zerreißen, beißen, veräußern; ich aß, er saß, dreißig rc. — **ß** zur Bezeichnung des harten S-Lautes nach kurzem Stimmlaute. Wird das Wort verlängert, erhält es ſſ. Naß, Faß, Haß, Nuß, Schloß, Riß, Guß, Genuß, Kuß, Biß, Überfluß, Überdruß, Einlaß; Täßchen, Gäßchen, Lichtmeß, Amboß; er ißt, es frißt; es schoßt, Silbe miß, Prozeß. — **s** im Auslaute. Bei der Verlängerung erhält das Wort ſ. Eis (im Eise), Reis, Glas, Greis, Kreis, Paradies, Puls, Preis, Hals, Vers; Bistum, Mesner, Klausner; Mäuschen, Röschen, Häschen, Gräschen. — **s** in Endungen und Nachsilben: des Herzens, des Schicksals, des Nagels; diesseits, jenseits, flugs, abends, morgens, mangels, niemals, vergebens, zusehends, rückwärts, schlechterdings, allerdings, die Silbe nis, die Endungen us, as und is (Bambus, Atlas, Iltis).

Besondere Formen: a) Was, das, wes, des, deshalb, indes, als, bis, es; b) Landsmann, Dienstag, Samstag, Schafspelz, lebenslang, liebenswürdig; c) Aussicht, Reissuppe, dasselbe, diesseits; d) Gegensätze **das** und **daß**; bis, biß; weisen, weißen; ist, ißt; las, laß; du hast, er haßt; fast, er faßte, fastet.

z. erzählen, verzagen, zart, zahm, Zahl, Zunge, Ziegel, Zorn, Zahn, Zähre, Zügel, Zeitung, Zaum, Zeder, Zirkel, Zement, Zitrone, Geiz, Reiz, Weizen, Schnauze, Kreuz, Moriz, Matraze, Ignaz.

9. Mehrfache An- und Auslaute. a) Verstärkte Anlaute. **bl.** Blut, Blüte, blank, blaß, Blase, Bluse, Blick, Blitz, bloß, blöd, Block. — **br.** Braten, Brot, Bremse, Brand, Branntwein, Brunnen, Bruder, brechen,

brüllen, brennen, bringen. — **dr.** drehen, Draht, Verdruß, Drohnen, drei, dreißig, drohen, draußen, drüber, drollig. — **fl.** Flügel, Flocke, Flamme, flink, fliehen, flimmern, flicken, flattern. — **fr.** Frage, Frösche, Freunde, Frevel, Frost, Franz, Fransen, Franzose, Friede, Frühling; Frist, fremd, frei, fröhlich, fromm, friedlich. — **gl.** Glück, Glut, Glas, Glanz, Gleichnis, Glocke, Glied, Glaube, Gletscher, Gleisner, glatt, gleiten, glimmen. — **gn.** Gnade, Vergnügen, Gneis (Mineral). — **gr.** Größe, Gruß, Grund, Grobheit, Grab, Greis, Grad, Gras, Griffel, Gram, Graben, grün, grau, grauenhaft. — **kl.** Kloster, Klammer, Klaue, Kleie, Klette, Klippe, kleben, klopfen, klingen, klauben, klappern, kläffen. — **kn.** Knospe, Knabe, Knappe, Knäuel, Knecht, Knochen, knorrig, knapp, knacken, knarren. — **kr.** Krebs, Krämer, Krone, Krokodil, Krystall, Krippe, Kraut, Kraft, Krieg, Krug, Krähe, krank. — **pf.** Pfau, Pfeil, Pfuhl, Pfütze, Pfennig, Pfahl, Pferd, Pfeife, Pforte, Pfeffer, Pfand. — **pfl.** Pflaster, Pflug, Pflaume, Pflanze, Pflicht, Pflege, pflücken. — **pfr.** Pfriemen, Pfropfen, Pfründe 2c. — **pl.** Plage, plaudern, plätschern, Platte 2c. — **pr.** Prahlen, abprallen, predigen, Pranger, Prinz, Priester, Probe. — **schl.** Schlaf, Schlag, schleifen, Schlinge, Schlacht, Schlehe, Schleier, schlottern, verschließen. — **schm.** Schmetterling, Schmaus, Schmerz, Schmeichelei, Geschmack, Schmuck, Schmach. — **schn.** Schnabel, Schnecke, schnell, Schnauze, Schnur, Schnee 2c. — **schr.** Schrift, Schrecken, Schrei, Schrein 2c. — **schw.** Schwalbe, Schwinge, Schwäche, Schwiele, Schwert 2c. — **sk.** Skandal, Skorpion, Sklave, Skelett, Skribent 2c. — **sp.***) Span, Sperling, Spott, Spiel, Spur, Sprache, Splitter, — **st***) Stab, Stein, Stiege, Stand, Steuer, Stärke, Staub, Strafe, Strauß, Strand. — **tr.** Trab, Trauer, Eintracht, Trommel, Traube, Trog, Trank. — **zw.** Zwang, Zwiebel, Zwirn, Zweifel, Zwieback, zwei. b) Verstärkte Auslaute. Es kommen hier in Betracht die Lautverbindungen mit **b**: **bd**, **bs**, **bſ**, **bsch**, **bſt**, **bt**; mit **ch**, **chs****) **chſ**, **chſt**, **cht**, **chts**, **chz**; mit f: **ft**, **fſt**, **fz**; mit **g**: **gd**, **gt**, **gſt**, **gs**; mit **k**: **kt**, **cks**, **ckſ**, **ckſt**, **ckt**; mit **l**: **lb**, **lbt**, **lbſt**, **lch**, **ld**, **lf**, **lft**, **lfſt**, **lg**, **lgt**, **lgſt**, **lk**, **lkt**, **lkſt**, **lm**, **lmt**, **lcht**, **ln**, **lnd**, **lp**, **ls**, **lſ**, **lſt**, **lſch**, **lſcht**, **lt**, **ltſt**, **lr**, **lz**, **lzt**, weiterhin noch die Konsonantenverbindungen mit **m** (ml, md, mpf 2c.), **n** (nch, nd, nds 2c.), **p** (pf, pft, pfſt 2c.), **r** (rb, rbt, rbſ 2c.), **s** und **t**. — Um den richtigen Auslautbuchstaben zu finden, verlängert man das Wort, dann hört man ob s oder z, g oder k, d oder t, p oder b, g oder ch zu schreiben ist, also: **s**, **z**: Gans, Gänse, Fels, Felsen, Holz, Gehölze, Herz, Herzens; **g**, **k**: bang, Bangigkeit, Gang, Gänge, Fang, fangen, welk, welken: **d**, **t**: Amt, Ämter, Macht, mächtig, Furcht, fürchterlich, Bad, Bäder, Land, Länder; **p**, **b**: Alp, Alpen, Stab, Stäbe 2c.; **ch**, **g**: Tag, Tage, Dach Dächer 2c.

10. Gleich- und ähnlichlautende Wörter. (Repetitorium). **a**, **aa**, **ah**. Aal, Ahle, alle; Aar, Ar; Aas, aß; Amen, nachahmen, Amt; die Ahnen, ahnen; Ball, Baal; Bahn, verbannen; bar, Nachbar, gebaren, paar, ein Paar; fahl, Fall, Falle; Fahrt, Hoffart; Haare, harren; Kahn, kann, Kanne; lahm, Lamm; Mahl, Denkmal, dreimal, Maler; mahnen, ermannen; Naht, er nahet; prahlen, prallen; Trübsal, Saal, Saale; Saat, ihr sahet, satt; sparen, Sparren; Stahl, Stall, er stahl; Wal, Walstatt, Walnuß, Wallfahrt, der Wall; Wahn, gewann;

---

*) 1. Der Buchstabe ſ wird im Anlaute vor t und p wie ein gelindes sch gesprochen. 2. Nach ſ schreibt man niemals b, sondern immer p.

**) Der Buchstabe ch wird vor ſ und s wie k gesprochen.

Ware, wahr, bewahren. — **e, ee, eh.** Allee, alle; Arme, Armee; Beere, Lorbeer, entbehren; Beete, beten, Betten; denen, dehnen, Tenne; ehe, die Ehe; Fehde, fett; fehlen, fällen, Fälle; Herr, Heer, hehr, her, verheeren; Herd, Herde; Hehler, Heller; Kehle, Kelle; leer, Lehre, lehren; Meer, mehr; Mehl, Meltau, Kamel; bescheren, Schere; See, seh', Seligkeit, Geselle; Sehnen, Senne; Stelle, stehlen; wehren, wert; verzehren, zerren. — **i, ih, ie, ieh.** Bienen, binnen, bieten, bitten; bieder, bitter; sie diente, Tinte; Fiber, Fieber; Flieder, Flitter; fliegt, flicht (flechten); du entfliehst, fließt; Gefieder, gefüttert; Begierden, girren; Glied, glitt (gleiten); **ihn** und **in**; Lied, Augenlid; liegt, Licht; Mine, Minne, Miene; Ritt, Ried; schielt, schilt, Schild (der und das); Sitten, sieden; stiehl (stehlen), still; wieder, wider, Widder, wittern; Wissen, Wiesen, unterwiesen; Ungeziefer, die Ziffer. — **o, oo, oh.** Bohnen, geboren; Bote, Boot, Boden; befohlen, das Fohlen; hohl, verhohlen, Holunder, holen; Mode, Motte; Mohn, Mond, Montag; Moor, Mohr, Morast; Most, bemoost; Sohle, Sole, Sohn, Sonne; Wohl, Wolle. — **u, uh.** Ruhm, Rum, er ruhte, Rute; Uhr, Ursache. — **ä, äh.** Gefährt, hoffärtig, gefährdet; Mähre, Märchen; sähen, säen; spät, er späht. — **ö, öh.** Höhle, Hölle; persönlich, versöhnlich. — **ü, üh.** blüht, Geblüt, Blüte; Füllen, fühlen, füllen; wofür, führen; der Kühnste, die Künste; Mühle, Müller. — **ä, e.** echt, geächtet; Ähre, Ehre; Eltern, älter; Essen, essen, äßen; Bälle, bellen; Bären, Beeren, entbehren; bäte (bitten), bete; Drähte, drehte; Fehden, Fäden: Felle, fällen; fällt, Feld; Färse, Ferse; fertig, hoffärtig; gären, begehren; Gärten, Gerten; Geräte, Gerede; Gewähr, Gewehr; Kletten, glätten; Hähne, Henne; Hälfte, helft; Hände, behende; Kränze, Grenze; Lärche, Lerche; lesest, läßt; genäht, nett; einprägen, brechen; Quellen, quälen; Rechen, rächen; Säge, Segen; Schwämme, Schwemme; Stränge, Strenge; Thräne, trennen; Wälle, wählen, Wellen; Wände, wenden. — **ö, e.** Blöcke, blöken, Böcke, Becken; die Bösen, der Besen, Köhler. Keller; kennen, können; Körbe, Kerbe; lesen, lösen; Öhr, Ehre; Röte, Rede; beschweren, beschwören; Söhne, Sehne; Töne, Tenne; Zölle, zählen. — **ü, i.** Brücke, Pricke (Fisch); Brille, Brillenschlange, brüllen; Biene, Bühne; Bürde, gebühren; Bissen, büßen; Dünkel, Dinkel; Dünste, Dienste; Dürre, Tiere; Fülle, viele; Gefühl, gefiele; gefüllt, Gefilde; Gerücht, Gericht; gleichgültig, gilt (gelten); Güsse, gießen; Güter, Gitter; Krüge, Kriege; Küfer, Kiefer; Küste, Kiste; lügen, liegen; Brief, Prüfung; Süden, sieden; Thür', Tier; Trieb, trüb; Zügel, Ziegel. — **ai, eu, äu, ei.** Hai, Heu; Laie, leihen; eisern, veräußern; beide, Gebäude; Feile, Fäulnis; Häuser, heißer; Heide, Häute, heute; Blattläuse, leise; Mäuler, Meiler; Räuber, reiben; Räume, Reime; Streiche, Gesträuche; dräuen, Treue; Leute, leiten; bayrisch, bäuerisch; bereit sein, bereut haben; Beil, Beule; Eile, Eule; Feuer, Feier; im Freien, erfreuen; heilen, heulen; Keil, Keule; neun, nein; Scheune, scheinen; Streit, zerstreut; Zeuge, zeigen. — **b, bb, p, pp.** eben, Ebbe; Robe, Robben; Bäche, Pech; packen, Backen, backen; Bad, Pate; Ballast, Palast; Park, Barke; Baß, Paß; Bogen, pochen; Butter, Puder; Lippen, lieben; Rappen, Raben; rauben, Raupen. — **d, t, dd, dt, tt.** Widder, wieder, wider, Gewitter; Wand, verwandt, gesandt, Sand; Städte, Stätte; Stadt, Gestade; Dach, Tag; Tanne, bannen; Tadel, Dattel; Daube, Taube; Deich, Teig; Thron, Drohnen; Bärte, Gebärde, Bund, bunt; Ende, Ente; Geld, entgelten; Hand, hantieren; dahinter, hindern; laden, Latten; Leiden, leiten; Marder, Marter; Schaden, Schatten; die Oder, Otter; Schneide, es schneite; seid, seit; Wald, Gewalt. — **f, ff, v.**

Hof, Hoffart: Ofen, offen; Riff, rief; Schaf, erschaffen; Strafe, straff, Trift, trifft, trieft; Väter, Feder, Vetter; feil, Veilchen; Ferse, Verse; fiel, viel; für, führen, vier. — **g, gg, ch.** Egel, Egge; Flüge, flügge; arg, Arche; log, Loch; Dachs, tagsüber; bedacht, betagt; eigen, Eiche; fegen, fechten; gehegt, Gehege, Hecht; Lage, Lache, lachen; Macht, Magd; nagen, Nachen; reichen, Reigen; Sage, Sache; Sichel, Siegel; Sieger, sicher; Wagen, Wachen; zeigen, das Zeichen. — **g, k.** begehren, einkehren; Gabel, Kabel, Garten, Karten; Gasse, Kasse; Gast, Kasten; gönnen, können; glimmen, emporklimmen; Gram, Kram; Grausen, Krause; Kraut, graut; kräht, Gräte; Gunst, Kunst; Anger, Anker; Bank, bang; düngen, dünken; bringen, trinken; Egel, Ekel; Engel, Enkel; hängen, henken; länger, Lenker; pflücken, pflügen; Segel, Säckel; Schlange, schlanke; singt, sinkt; versengt, versenkt; Wangen, wanken; Zangen, zanken. — **k, ck.** blöken, Blöcke; Ekel, Ecke; Haken, Hacken; Höker, Höcker; quaken, Quacksalber; spuken, spucken. — **l, ll.** bellt, Belt; halt, hallt; schalt, schalten, schallt; Schelle, zerschellen; Stil, stille. — **m, mm.** Damm, Dame; Gram, Gramm; Hemd, hemmt; Kamerad, Kammrad; Krume, krumm; Samen, der Furchtsame, zusammen; samt, der Sammt. — **n, nn.** Band, Bande, gebannt; Brand, Branntwein, verbrannt; gesinnt, das Gesinde; ihnen, innen; Kahn, kann; bekannt, Kante; Mann, man; Rand, rannte; Rind, Rinde, entrinnt; Span, Spanne; spinnst, Gespinst; Ton, Tonne; Wahn, wann, Wanne; wohnen, Wonne; wen, wenn; Gewinn, Gewinnst, wenn du gewinnst; Zinn, Magazin. — **r, rr, rh.** bar, Barren; dort, verdorrt, Torte; dürr, dürsten; harren, er harrt, es ist hart; irden, sie irrten; Irrtum, der Ire; rein, Rhein; Star, starr. — **s, ſ, ß, ſſ.** Base, Baß; bis, Gebiß, ein bißchen, gebissen; Blase, blasen, blaß, der blasse Neid; Eis, Eisen; Fasern, fassen, erfaßt, fast, fasten, das Fasten; Last, lasset, laßt; fließen, beflissen, Frist, frißt; Geisel, Geißel, Geiß; gießt, vergißt; Hase, hassen; Hast, du hast, er haßt; Last, Laster, laßt, erlassen; lies, ließ (lassen); Maße, Masse; Meise, Ameise; mißt, Mist; Mus, muß; Gemüse, müssen; Nase, naß; Rasen, Rassen; Roß, Rosse, Rose, Röschen, Rößlein; weisen, weißen, Beweis; Wesen, wessen; Wiese, Wissen; Wüste, wüßte. — **t, tt, th, ht.** Miete, Mitte, Ratten, raten; Vater, Gevatter; Zither, zittern; Draht, trat. — **z, tz.** Spatzen, Spaziergang, putzen, Kapuze. — **x, chs.** Axt, Achsel; Hexe, Eidechse; Lachs, Luxus; Dachs, Taxe.

11. Große und kleine Anfangsbuchstaben. Die Kenntnis der Wortarten voraus. A. Man schreibt mit **großen** Anfangsbuchstaben:

1. Das erste Wort eines Satzes, also auch das erste Wort nach einem Schlußpunkte, nach einem Frage- und Ausrufungszeichen, wenn sie den Satz abschließen. Auf das Frage- und Rufzeichen folgt ein kleiner Buchstabe, wenn der nachfolgende Teil des Satzes mit dem vorausgehenden ein Satzganzes ist: „Was wolltest du mit dem Dolche? sprich!“ entgegnete finster der Wüterich.

2. Alle Dingwörter, z. B. in der Folge, von Jugend auf, an Kindes Statt, dein Leben lang, eine Zeit lang, des Tags darauf, ich habe keinen Teil, Trotz bieten, vor langen Zeiten, ganze Meilen weit, außer aller Acht lassen, eintretenden Falles, in Kreuz und Quer', von Zeit zu Zeit, von Belang.

3. Diejenigen Wörter, welche als Dingwörter gebraucht werden, z. B. der Faule, das Blau des Himmels, etwas Gutes, nichts Neues. Ich bin der Längste und der Größte und darum auch der Allerbeste. Die Ersten werden die Letzten werden. Ohne Falsch; eine Handvoll; jedem das Seine; ein

Tausend Zigarren; ei der Tausend; ein Mundvoll; aus dem Vollen; alles Weiteren überhoben sein; zum Besten der Armen; die Deinen; das Mein und und das Dein; in die Dreißig kommen; der Eine (Gott); sein Eins und Alles; das erste Mal; in der Erst; Einjährig-Freiwilliger; drei Fünftel des Ganzen; das Für und das Wider; am Heutigen; vom Hundertsten ins Tausendste kommen; das Lesen und Schreiben; durch Hoffen und Harren; sein Studieren; heftiges Schluchzen; vieles Reden.

Die Infinitive schreibt man groß, wenn sie einen Artikel, oder eine Präposition, oder ein adjektivisches Attribut oder eine Fallendung bei sich haben, andernfalls klein.

4. Den Anfang einer wörtlich angeführten Rede nach einem Doppelpunkte.

5. Die persönlichen Fürwörter in Briefen, wenn sie die angeredete Person bezeichnen.

6. Die Eigenschafts- und Fürwörter in Titeln: Königliche Regierung, Euer Wohlgeboren, Eure Bischöfliche Gnaden 2c.

7. Eigenschafts- und Zahlwörter hinter Eigennamen: Karl der Große, Maximilian der Erste.

8. Die von Personen- und Ortsnamen abgeleiteten Eigenschaftswörter auf **er**: der Regensburger Dom, der Hamburger Tand; auch Schillersche Balladen, Uhlandsche Gedichte 2c.

B. Mit **kleinen** Anfangsbuchstaben schreibt man alle anderen Wörter, alle zweifelhaften Fälle und insbesondere folgende Wörter und Redensarten:

1. Substantive mit Präp. in adverbialen Verbindungen. Ganz außer acht lassen, sich in acht nehmen, vorderhand, unterderhand, zu nichte machen, beileibe nicht, zu leide thun, zu nutze machen, zweifelsohne, ohnmaßen, zu teil werden, im stande sein, außer stande sein, vor alters, von alters her, seit alters, zu ende bringen, zu grunde richten, im geheimen, gesundheitshalber, nachderhand, zu schulden kommen lassen, sicherheitshalber, in stand setzen, von statten gehen, zu statten kommen, zurzeit, beizeiten, kopfüber, ohnegleichen, sondergleichen, handinhand, vorderhand, vonkurzerhand, vonnöten, zu hilfe kommen, zu werke gehen, zu wege bringen, zur genüge kennen.

2. Substantive als Pronomen: dergleichen, er ist wieder ganz der alte (derselbe), er hat sein bestes gethan, das bißchen, ein bißchen, das einzige wäre, euresgleichen, folgendes, im folgenden, das weitere, das vorstehende, im vorstehenden, ohne weiteres, auf weiteres.

3. Substantive als Adverbien: Angst sein, ein bißchen, ein weilchen, anfangs, eingangs, flugs, rings, morgens, nachmittags, abends, nachts, winters, sommers, tags, sonntags, montags, freitags, samstags, donnerstags, dienstags, heute abend, allerorten, hierorts, zeitlebens, allezeit, jederzeit, größtenteils, jedenfalls, ebenfalls, derart, dermaßen, gleichermaßen, gewissermaßen, meinerseits, väterlicherseits, mütterlicherseits, glücklicherweise, jederseits, jedesmal, einfürallemal, unterwegs, geradeswegs, durchweg, stromaufwärts, rheinabwärts, jahrein, jahraus, feind sein, freund sein, willens sein, straßauf, straßab, dergestalt, er spricht deutsch, auf deutsch, zu deutsch, keinenfalls, allenfalls, feiertags, folgendergestalt, folgendermaßen, solchergestalt, neuerdings, kreuz

und quer, null und nichtig, hierzulande, linkerseits, heute mittag, mitternacht, alles mögliche thun, möglichenfalls, heute morgen, heute nacht, nächtlicherweile, mit nein antworten, querfeldein, rechterseits, es ist schade, zu tage kommen, tagaus tagein, tags zuvor, heutzutage, größtenteils, meistenteils, verabredeter, maßen, vergleichsweise, vorerwähntermaßen, vorzeiten, halbwegs, keineswegs, allerwegs, mittlerweile, schuld sein, bisweilen, kurzerhand, frühjahrs, matsch machen, platz machen.

4. Substantive als Präpositionen: Angesichts, dank, kraft, inhalts, betreffs, namens, seitens, statt, um—willen, von—wegen, vonseiten, zeit, zwecks, zu gunsten, zuzeiten, (in Anbetracht, in Bezug, in Betreff).

5. Substantive als Konjunktionen: teils—teils, einesteils, andernteils, falls, demzufolge, infolge, infolgedessen, einerseits, anderseits.

6. Substantive als Partikeln: achtgeben, überhandnehmen, abhandenkommen, haushalten, preisgeben, ratschlagen, rechthaben, schaustellen, teilhaben, übelnehmen, lustwandeln, hohnsprechen, brandschatzen — jahrelang, tagelang, stundenlang, dein lebelang, nächtelang.

7. Kleinzuschreibende Adjektive von persönlichen und anderen Eigennamen: lutherisch, homerisches Gelächter, mohamedanische Pilger, salomonische Gesetze, mosaische Bräuche, drakonische Strenge, solonische Weisheit, hussitischer Fanatismus, neronische Grausamkeit, indischer Elefant, römisches Reich, bayerische Geschichte, schwarzes Meer, das neue Gymnasium dahier, das grüne Gewölbe zu Dresden, das goldene Dach in Innsbruck, das athanasianische, nicänische, tridentinische Glaubensbekenntnis.

8. Adjektive in substantivischer Stellung: es ist das richtige, das zweckmäßigste, das beste, das klügere, das mindeste, das ist mir recht, hoch und niedrig, arm und reich, groß und klein, jung und alt, gleich und gleich gesellt sich gern.

9. Adjektive in der Form von Substantiven meist mit Präpositionen und adverbialer Bedeutung: aufs beste, im guten, mit dem nächsten, vor kurzem, ohne weiteres, von neuem, im allgemeinen, im besonderen, im einzelnen, im ganzen, im großen, im übrigen, im wesentlichen, um ein bedeutendes, um ein beträchtliches, nicht im geringsten, im entferntesten, des näheren, längeren, breiteren, kürzeren darthun, ins reine bringen, im reinen sein, beim alten lassen, im stillen wirken, zum besten geben, zum besten haben, aufs äußerste gereizt, gegen bar, um ein kleines, im kleinen, bei kleinem, bis ins kleinste, seit langem, ein langes und ein breites reden, sich des langen und breiten über etwas äußern, beim alten lassen, des näheren auseinandersetzen, ins klare kommen, im klaren sein, vor kurzem, über kurz oder lang, im trüben fischen, zum guten wenden, von jung auf, von klein auf, mit dem frühesten, von weitem, zum mindesten, durch dick und dünn, von fern und nah, von weit und breit.

10. Numeralien und Pronomen stehen wie Substantive: der achte, achtens, ein achtel, ganze, alle, vor allem, mit allem, das alles, beides, wir beide, jeder von beiden, die beiden, der erste beste, euer sind drei, ein andermal, in einem fort, einerlei, es läuft auf eins hinaus, eins trinken, eins anhängen, fürs erste, zum ersten, am ersten, zum erstenmal, der erstbeste, fünf gerade sein lassen, handeleins, hundertstel, viel hundert Menschen, der letzte,

manchmal, die meisten, das meiste, alle neun werfen, nichts nutz (nütze) sein, ein paar, ein paarmal, wir sind unser sechse, potztausend, mit vielem, in vielem, um vieles, mit vieren fahren, auf allen vieren kriechen, der erste des Monats, eines anderen sich besinnen, keiner von beiden, ein klein wenig, einiges wenige, weniges genügt, eins ins andere.

11. Adverbien wie Substantive: von außen, nach innen, von auswärts, nach oben, von oben, obiges, von ungefähr, im voraus, zum voraus, im vorneheinein, von vornherein, morgen früh, von dannen.

Fremdwörter. Die im Religionsunterrichte, in der Geschichte, Geographie, Naturkunde, beim Rechnen ꝛc. vorkommenden Fremdwörter, technischen Ausdrücke, Eigennamen werden, nach diesen Gegenständen geordnet, zusammengestellt, eingelernt und in das Rechtschreibheft eingetragen.

12. Wortbildung. I. Zusammensetzung. Es werden neue Wörter gebildet, indem man zwei oder mehrere Wörter zu einem Worte verbindet. Solche Wörter heißen zusammengesetzte Wörter. Die zusammengesetzten Wörter werden zusammenhängend geschrieben. Werden Dingwörter mit anderen Wörtern zusammengesetzt, so schreibt man das neue Wort klein. Treffen bei der Zusammensetzung drei gleiche Mitlautbuchstaben zusammen, werden nur zwei gesetzt: dennoch, Mittag, Bettuch, Brennessel, Schiffahrt; doch schreibt man Rückkehr, Schutzzoll. Bei der Trennung wird der ausgelassene Mitlautbuchstabe wieder geschrieben, den-noch, Mit-tag und Drit-tel ausgenommen.

Wird das Wort „zu" betont, dann schreibt man es mit dem folgenden Thätigkeitsworte zusammen: zufahren, zuschlagen; wird es nicht betont, dann schreibt man es getrennt: Er entschließt sich zu gehen. Man schreibt: vorzugehen, auszutrinken, mitzunehmen. Unterscheide: zuführen, und zu führen, zuschließen und zu schließen, zudecken und zu decken!

II. Neue Wörter können von anderen Wörtern abgeleitet werden durch Anfügung von Vor- und Nachsilben und durch den Umlaut.

1. **Hauptwörter** werden gebildet: a) durch er (Schaf, Schäfer), in (Bauer, Bäuerin, Bäuerinnen); b) lein und chen (Bach, Bächlein; Stern, Sternchen); c) ling (jung, Jüngling, erziehen, Zögling); d) ung und nis (bewegen, Bewegung; hindern, Hindernis); e) durch **e**, heit und keit (gut, Güte, wahr, Wahrheit; reinlich, Reinlichkeit; f) durch schaft und tum (bürgen, Bürgschaft; Fürst, Fürstentum); g) durch ei (heucheln, Heuchelei) und h) einige Wörter mit ut und at (arm, Armut; zieren, Zierat) und mit icht (Kehricht, dagegen Predigt). Mit der Vorsilbe ge sind gebildet: Gebüsch, Gehölz, Gewässer ꝛc. Die Vorsilbe miß schreibt man mit **ß**, die Nachsilbe nis mit **s**; doch schreibt man: Gleichnisse, Finsternisse ꝛc.

2. **Eigenschaftswörter** werden gebildet mit den Silben: en (Gold, golden); ig (Bart, bärtig); lich (Angst, ängstlich); isch (Neid, neidisch); bar (Dank, dankbar); sam (Furcht, furchtsam); haft (naschen, naschhaft). Die Nachsilbe ig wird mit **g**, die Nachsilbe lich mit **ch** geschrieben. Besonders zu beachten sind jene Formen auf ig, bei denen der Stamm ein **l** hat, wo also eine Verwechselung mit lich nahe liegt, wie heilig, gefällig, mutwillig ꝛc.

3. **Zeitwörter** werden gebildet a) mit den Nachsilben en (loben), ern (einschläfern), eln (grübeln), igen (bändigen), ieren (studieren); b) mit den Vorsilben ge (gerinnen), be (besinnen), er (erfüllen), ent (entfliehen), ver (verzehren), zer (zerreißen). Besonders zu beachten sind bei er, ver und zer jene Formen, in denen die Stammsilbe mit r beginnt, wo also zwei r zusammentreffen. Die Vorsilbe ent schreibt man mit **t**, die Nachsilbe end mit **d**. Als ständige Übung bei der sprachlichen Behandlung der Lesestücke: Aufsuchen und Zusammenstellen der zu einer Wortfamilie gehörigen Wörter.

13. Die Zeichensetzung. Hiezu das Wesentlichste aus der Satzlehre als Grundlage. 1. Jeder Satz hat zwei notwendige Bestandteile: ein Ding, von dem etwas gesagt wird, und das Ausgesagte — den Satzgegenstand und die Aussage. Ein Satz, welcher nur diese zwei Bestandteile enthält, heißt einfacher Satz. Im einfachen Satz wird kein Beistrich gesetzt. Am Ende desselben steht ein Punkt, Fragezeichen oder Rufzeichen.

2. Der einfache Satz kann erweitert werden, indem man den Satzgegenstand oder die Aussage näher bestimmt. Dies geschieht a) indem man von einem Dinge eine oder mehrere Eigenschaften oder Thätigkeiten angibt, b) indem man sagt, wann, wo, wozu, warum etwas geschieht u. s. w. Solche Sätze nennt man einfache, erweiterte Sätze.*) Die gleichartigen Bestimmungen im erweiterten Satze trennt man durch Beistriche, sofern sie nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind.

3. Man kann mehrere Sätze in einen zusammenziehen. So entsteht ein zusammengezogener Satz. Man bedient sich hiezu der Bindewörter. Die gleichartigen Satzglieder des zusammengezogenen Satzes werden durch das Komma getrennt, sofern sie nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind. Sind die gleichnamigen Satzglieder Hauptwörter verschiedener Zahl und verschiedenen Geschlechts, so muß Geschlecht und Zahl immer ausdrücklich gesetzt werden. Beziehen sich mehrere Satzgegenstände auf eine Aussage, so steht diese in der Mehrzahl.

4. „Mit Kleinem fängt man an; mit Großem hört man auf. Lehre bildet Geister, und Übung macht den Meister.“ Diese 4 Sätze versteht man für sich selbst; sie können allein stehen. Solche Sätze nennt man Hauptsätze. Werden Hauptsätze zu einem Satzganzen verbunden, trennt man sie durch einen Strichpunkt. Statt des Strichpunktes setzt man einen Beistrich, wenn dieselben durch „und“ oder „oder verbunden sind. Die Sätze werden durch Bindewörter verbunden. Es sind folgende: und, auch, zudem, außerdem, überdies, nicht nur — sondern auch, sowohl — als, teils — teils, weder — noch, erstlich, dann, ferner, endlich; nicht — sondern, sonst, entweder — oder, aber, allein, hingegen, dagegen, doch, jedoch, dennoch, dessenungeachtet, indessen, gleichwohl; daher, deswegen, deshalb, darum, also, folglich, mithin, demnach, somit, denn 2c.

Wer leicht glaubt, wird leicht betrogen. „Wer leicht glaubt.“ Dieser Satz ist nicht für sich verständlich, ein Nebensatz. Wer leicht glaubt = der Leichtgläubige. Nebensätze lassen sich oft mit einem Worte ausdrücken (in einen

---

*) Für die Mittelstufe und Landschulen kann der Begriff des einfachen, erweiterten und zusammengezogenen Satzes umgangen werden durch die Regel: Das ausgelassene „und“ wird durch ein Komma ersetzt. Alles rennet, (und) rettet, (und) flüchtet.

Satzteil verwandeln). „Wer Freude an seinen Kindern erlebt, der ist ein glücklicher Mann. Glücklich ist der Mann, welcher Freude an seinen Kindern erlebt. Der Mann, welcher Freude an seinen Kindern erlebt, ist glücklich." Die Nebensätze können vor, nach oder zwischen dem Hauptsatze stehen. Ein Nebensatz, welcher zwischen dem Hauptsatze steht, heißt Zwischensatz. Der Nebensatz wird vom Hauptsatze durch einen Beistrich getrennt. Den Zwischensatz trennt man vom Hauptsatze, indem man ihn durch Beistriche einschließt. Stilistische Regel: Ein längerer Zwischensatz soll nicht so in den Hauptsatz eingeschoben werden, daß nur ein einziges kurzes Wort des Hauptsatzes dem Nebensatze folgt.

Die Wörter: der (welcher), die (welche), das (welches), dessen, deren, denen, daß, wenn; da, dort, daher, dahin; darum, deswegen, deshalb, dann fangen Nebensätze an; in diesem Falle ist vor diese Wörtchen ein Komma zu setzen.

a) Die Pappel spricht zum Bäumchen; „Was machst du dich so breit da unten mit dem Pfläumchen?" Es sagt: „Ich bin erfreut, daß ich nicht bloß ein Holz, nicht eine leere Stange." „Was!" ruft die Pappel stolz, ich bin zwar eine Stange, doch eine lange, lange!" — b) Die Pappel sprach zum niedrigen Pflaumenbäuchen, warum es sich mit seinen Früchten so brüste." Im ersten Satze ist die Rede der Pappel so angeführt, wie sie gesprochen wurde. Man sagt, die Rede der Pappel ist wörtlich wiedergegeben. Im zweiten Satze ist die Rede nur dem Inhalte nach oder erzählend angeführt. Ein Satz, welcher die Rede einer Person anführt, heißt Anführungssatz. Die Rede kann wörtlich oder erzählend angeführt sein. Man unterscheidet daher den wörtlichen und den erzählenden Anführungssatz. Ersterer ist ein Hauptsatz, letzterer ein Nebensatz. 1. Vor dem wörtlichen Anführungssatze steht ein Doppelpunkt. 2. Der wörtliche Anführungssatz wird durch das Anführungszeichen („ ") hervorgehoben. 3. Ist der wörtliche Anführungssatz durch die erzählende Rede unterbrochen, so wird jeder Teil des Anführungsatzes durch dieses Zeichen hervorgehoben. 4. Steht der wörtliche Anführungssatz vor dem Hauptsatze, dann kann er zwar mit ? und ! schließen; aber der Hauptsatz beginnt mit einem kleinen Buchstaben. 5. Vor dem erzählenden Anführungssatze steht ein Beistrich; eine Hervorhebung durch das Anführungszeichen findet bei diesem nicht statt.

Die Sätze werden oft verkürzt: Ende gut, alles gut. (Wenn das Ende gut ist, ist alles gut.) Ein junges Lämmchen, weiß wie Schnee, ging einst mit auf die Weide. (Ein junges Lämmchen, welches weiß wie Schnee war &c.) Für die verkürzten Sätze gelten die bisher gelernten Regeln über die Zeichensetzung.

Die Sätze des Lesebuches lassen sich oft in drei, vier und noch mehr Hauptsätze zerlegen. Man heißt solche Sätze mehrfach zusammengesetzte Sätze. Es sei übel oder gut, was im Finstern jemand thut, und was im Herzen wird erdacht, das wird noch all' ans Licht gebracht. Sprich nie etwas Böses von einem Menschen, wenn du es nicht gewiß weißt, und wenn du es gewiß weißt, so frage dich: warum sage ich es? Wann es dir übel geht, nimm es gut nur für immer; wenn du es übel nimmst, so geht es dir noch schlimmer. (Vielfache Übung in der Zeichensetzung durch Darstellung von Satzbildern.)

Zusammenfassung der wichtigsten Regeln über die Zeichensetzung. 1. Der Punkt steht: a) am Ende eines Erzählsatzes, b) nach Überschriften, c) nach Abkürzungen, d) nach Ziffern, welche ein Reihenfolge angeben. — 2. Das Rufzeichen steht: a) nach einem (direkten) Ruf- oder Befehlssatze, b) nach Empfindungswörtern. — 3. Das Fragezeichen steht nach jeder bestimmten Frage. — 4. Der Beistrich wird gesetzt: a) zur Trennung gleichartiger Wörter, soferne sie nicht durch „und" oder „oder" verbunden sind, b) zur Trennung der gleichartigen Satzglieder im zusammengezogenen Satze, c) zur Trennung der einzelnen Sätze eines Satzganzen, d) nach Anredewörtern. — 5. Der Strichpunkt dient zur Trennung von Hauptsätzen, die ein Satzganzes bilden. — 6. Der Doppelpunkt wird gesetzt a) vor dem erzählenden Anführungssatze, b) vor Aufzählung gleichartiger Gegenstände, vor Anführung gleichartiger Wörter.

Drittes Hauptstück.

Der Unterricht im Rechnen.

I. Geschichtlicher Abriß.*)

Die Zerlegung der sinnlichen Anschauung führt zu dem Resultate, daß in ihr Zahl und Form der Dinge unmittelbar gegeben sind. Die Wahrnehmung unterschiedlicher Individuen in gleichartigen Dingen mußte dem Menschen den Gegensatz der Einheit zur Vielheit aufdrängen. Die Erkenntnis dieses Gegensatzes führte naturgemäß zu dem „Wieviel?", zur Aussonderung der bestimmten Zahlbegriffe aus der unbestimmten Vielheit.**) Durch wiederholte Setzung der Einheit entstand die Vorstellung der begrenzten natürlichen Zahlenreihe. Hiernach fallen die Anfänge des Rechnens mit den Anfängen des Denkens zusammen; sohin ist das Rechnen so alt wie das Menschengeschlecht. Die vorhandenenen Zahlensysteme weisen auf die Glieder der Extremitäten als Ausgangspunkte, und ein Blick auf das Rechnen un- und halbzivilisierter Völker bestätigt diese Annahme. Sie nehmen beim Zählen Finger und Zehen zuhilfe, und in ihren Zahlwörtern spielen die Namen für Hand und Finger eine große Rolle.

Mit dem geistigen Prozesse der Zahlbildung ging die Bildung der Zahlwörter Hand in Hand. Die ursprünglichen Zahlnamen wurden vermutlich von den Dingen hergenommen, an welchen die Zahl dem Blicke sich darstellte; der Sachname war dann zugleich der Zahlname, so wurde z. B. die Zahl 2 durch das Wort Auge bezeichnet. Die Anwendung gleichlautender Wörter für Zahlen und Sachen gab aber zu Mißverständnissen Anlaß; die Sachnamen mußten daher aus der Reihe der Zahlnamen austreten. Nachdem die Menschen die ersten Zahlbegriffe erworben und denselben einen sprachlichen Ausdruck gegeben hatten, trat das Bedürfnis zur Erweiterung der Zahlenreihe ein. Hier aber war eine nicht geringe Schwierigkeit eigentümlicher Art zu überwinden. Die Zahlwörter bezeichnen nämlich nicht bloß eine bestimmte Menge von Einheiten,

---

*) Nach Sterners Programm zu dem Rechenbuche für Landschulen. München, Oldenburg.

**) Die Zahl ist weder eine Anschauung, noch eine Vorstellung noch ein eigentlicher Begriff. Man kann 5 ₰, 5 ℳ, 5 Finger anschauen und vorstellen, aber „5" selbst nicht. Zu den Zahlen gelangt man durch Zählen. Das Kind zählt die Kugeln an der Rechenmaschine; es faßt 1 Kugel ins Auge und spricht: eins; es fügt eine hinzu und spricht: zwei; es schiebt eine weitere hinzu und spricht: drei. Das Zählen faßt also nicht Einer zusammen, sondern es fügt zu dem Gezählten eine neue Einheit hinzu. Die Zahlnamen bezeichnen die gezählten Dinge und die Einheit, die noch hinzukommt. Das Zählen ist ein Beziehungsprozeß und die Zahlen sind reine Gedankenformen, denen in Wirklichkeit nichts entspricht. Zahlnamen und Ziffern sind Symbole. Zahlanschauung, Zahlvorstellung, Zahlbegriff sind also als Beziehungsformen aufzufassen.

sondern zugleich den mathematischen Punkt, den eine Zahl in der Reihe einnimmt, weil jede Zahl die vorhergehende um eine Einheit überragt. Die Auffindung neuer Zahlwörter und die Festhaltung ihrer Folge mußte um so schwerer werden, je mehr die Reihe sich ausdehnte. In der Beseitigung dieser Schwierigkeit zeigt sich die geniale Findigkeit des Menschengeistes in lichtvollster Weise: man faßte eine Zahlenreihe als Einheit höherer Ordnung zusammen und benutzte sie als Maß für die folgenden Teile der Reihe, und ganz diesem Prozesse entsprechend suchte man nicht etwa nach neuen Zahlwörtern, sondern bildete diese durch Zusammensetzung aus den bereits vorhandenen. (Dreizehn = zehn und drei.) Nur Hauptdurchgangspunkte, wie 100, 1000 erhielten besondere Namen. Man bildete also Zahlensysteme. In seinen Fingern erkannte der Mensch die primitiven Einheiten und in ihrer Zusammenfassung an der Hand eine Kollektiveinheit — Fünfersystem. Durch Zusammenfassung sämtlicher Finger ergab sich die Grundlage für das Zehnersystem, durch Zusammenfassung der Finger und Zehen das Maß für das Zwanzigersystem. Thatsächlich sind die Reste des Fünfer- und Zwanzigersystems in verschiedenen Sprachen noch nachweisbar; ebenso ist erwiesen, daß das Zehnersystem bei verschiedenen Völkern andere Systeme verdrängt hat. Die Zahlsysteme mit ihren Durchgangs- und Ruhepunkten waren zugleich ein Mittel, die Zahlenreihe der Intuition (Anschauung) zugänglich zu erhalten.

Die Entstehung der Zahlbegriffe und ihre lautliche Bezeichnung ist in einer Anlage des Menschen begründet. Die Entwicklung dieser Anlage mußte von außen angeregt und in ihrer Entstehung gefördert werden. Von dem Augenblicke an, als die Menschen in gesellschaftliche Vereine irgendwelcher Art zusammentraten, machte sich das Bedürfnis zum Rechnen mit der Gewalt einer Naturerscheinung geltend. Die Beschaffung der notwendigsten Lebensbedürfnisse und Gebrauchsgegenstände führte in uralter Zeit zum Tauschhandel. Dieser erforderte die einfachen Operationen des Zu- und Abzählens. Die Urform des Rechnens ist der Satz $1 + 1 = 2$, $(2 + 1 = 3$ ꝛc.) Das ist die einfachste Operation, welche zugleich zur Bildung der Zahlreihe führte, wenigstens in ihren Anfängen. Die weiteren Operationen bestanden in der Zusammenfassung mehrerer Glieder der Zahlenreihe zum Vorschreiten in derselben in kleineren und größeren Intervallen, schon eine Vereinfachung des ursprünglichen Rechengeschäfts. Da aber die Operationen noch nicht frei im Kopfe erfolgen konnten, waren äußere Hilfsmittel notwendig. Diese boten sich in den Bedarfsgegenständen, in den Tauschobjekten selbst. Weil sich dieselben aber als ständige Hilfsmittel nicht gebrauchen ließen, mußte man nach Stellvertretern suchen, und darin zeigt sich die wichtige Erkenntnis, daß die Zahlenordnung unabhängig vom Wechsel der Dinge und unabänderlich sei. Man hatte erkannt, daß sich das Gesetz des successiven Fortschrittes in der Reihe 1, 2, 3 . . ., wie von verschiedenen Objekten hergenommen, auch auf verschiedene Objekte übertragen lasse, daß man sich unter der 1, 2, 3 gleichartige Dinge irgendwelcher Art denken könne. So lange man es mit kleinen Zahlen zu thun hatte, konnten die Finger als Repräsentanten der Zahlenordnung genügen; zur Vertretung größerer Zahlen wählte man Steinchen, Muscheln (Kauris) ꝛc. Kaum ist ein Blatt in der Geschichte der Entwicklung der Rechenkunst, welches nicht Zeugnis ablegt von dem Bestreben, die Höhe der Rechenkunst mit geringen Mitteln zu erreichen, die Rechnungsweisen abzukürzen und zu vereinfachen. Und haben wir dieses Bedürfnis nicht selbst? Ziehen wir nicht jenes Verfahren,

welches am raschesten und leichtesten zum Ziele führt, jedem andern vor? — Nachdem die Vor- und Rückwärtsbewegung in den Anfängen der Zahlenreihe gelungen war, konnte der weitere bedeutsame Schritt zur Abkürzung dieser Bewegungen gemacht werden; man war in der Lage, mehrere Operationen mit einem einzigen Denkakte zu vollziehen, zunächst mehrere gleiche Summanden auf einmal zusammenzufassen. Durch Erfindung der Multiplikation war zugleich das Mittel zur Erweiterung der Zahlenreihe gegeben; daß diese in ihren höheren Regionen multiplikativ fortgesetzt wurde, läßt sich aus der Bildung der Zahlwörter, wie aus der Verbindung der älteren Schriftzeichen (Hieroglyphen und Keilschrift) noch nachweisen. Die letzte und schwierigste Operation war das Dividieren, welches, wie das Häufleinrechnen der Indianer zeigt, als ein fortgesetztes gleichheitliches Verteilen sich darstellt. Der bequemeren Handhabung halber wurden die stellvertretenden Rechenkörper an Schnüre gefaßt; so entstanden die ersten Zähl- oder Rechenmaschinen (Suanpan, Tschotü). Der Tauschhandel gab Veranlassung zur Erfindung der Maße und Gewichte und später der Münzen, als bequem zu handhabendes allgemeines Tauschmittel. Die Maße wurden zunächst wohl von Körperteilen hergenommen (Elle, Fuß); an die Stelle der körperlichen Dinge traten später als Versinnlichungs- oder Erinnerungszeichen Knotenschnüre und das Kerbholz.

Die bisher geschilderte Entwicklung des Rechnens vollzog sich bei den ältesten Kulturvölkern in prähistorischer Zeit. Ihre Daten beruhen auf dem Analogieschluß, daß bei diesen Völkern das Rechnen sich in ähnlicher Weise entwickelt hat, wie wir es bei tiefstehenden Völkern der Gegenwart noch heute beobachten können.

Beim Eintritt in die geschichtliche Zeit finden wir das Rechnen schon auf einer hohen Entwicklungsstufe, in welcher es bereits weit über den Rahmen der heutigen Elementararithmetik hinausgreift und Gleichungen löst. Der Nachweis hiefür ist erbracht durch den altägyptischen Papyrus Rhind (übersetzt von Eisenloher).

Um diese Zeit waren schon schriftliche Zahlzeichen im Gebrauche, also die Aufgabe gelöst, die Zahlen dauernd für das Auge vorzustellen, jene Aufgabe, welche der Schrift überhaupt gesetzt ist. Die Urform der schriftlichen Zahlbezeichnung, welche sich bei Ägyptern und Chinesen gleichmäßig findet, war der gerade Strich. Sie lebt in der „Eins" unseres Ziffernsystems, in den römischen Ziffern I II III noch fort. Für größere Zahlen war die Darstellung jeder ihrer Einheiten viel zu umständlich; man schrieb deshalb dafür das Zahlwort. Mit diesem konnte man aber nur höchst weitläufig rechnen; denn die Operationen ließen nur in Worten sich schriftlich darstellen. Die Rechenformen mußten daher insolange ungelenk bleiben, bis eine weitere Vereinfachung gefunden war. Man schrieb die Zahlwörter nicht mehr aus, sondern nur ihre Anfangsbuchstaben, aus denen Ziffern entstanden. Das Zählen an den Fingern ging in eine symbolische Bezeichnung der Zahlen über, bei welcher besondere Fingerstellungen die Zahlen fixierten, um beim Kopfrechnen das Merken derselben zu erleichtern.

„Den genialen Gedanken, alle Quantitäten durch 9 Zeichen auszudrücken, indem man ihnen zum absoluten Wert einen Stellenwert gibt, hatten die Inder schon im 4. Jahrhundert v. Ch. zur Ausführung gebracht. Dieser Gedanke ist so einfach, daß man ebendeshalb nicht genug anerkennt, welche Bewunderung er verdient. Aber eben die Einfachheit und Leichtigkeit, welche diese Bezifferungs-

methode dem Rechnen gewährt, erheben das arithmetische System der Inder in den Rang der nützlichsten Erfindungen. Wie schwer es gewesen, eine solche Methode aufzufinden, kann man daraus entnehmen, daß sie dem Genie des Archimedes und des Apollonius von Perga, zwei der größten Geister des Altertums, entgangen war." (Schmid, Encyclopädie.) Im 7. Jahrhunderte n. Chr. kannten die Inder schon die Bruch-, Zins- und Gesellschaftsrechnung, die Regeldetrie, die Proportionen und Progressionen, die Flächen- und Körperberechnung und das Ausziehen der Quadratwurzel. Die arithmetische Wissenschaft der Inder ist auf die Araber übergegangen und von diesen im 8. Jahrhunderte nach Spanien gebracht worden. Von da aus wurde sie insbesondere durch die in Toledo und Sevilla studierenden Jünglinge über das übrige Europa verbreitet. Mit der Wissenschaft sind auch die in ihr gebräuchlichen Ziffern, welche jetzt noch die arabischen genannt werden, zu uns gekommen. Es sind die Anfangsbuchstaben der entsprechenden indischen Zahlwörter, in denen die Grundzüge unserer Ziffern leicht zu erkennen sind.

In Deutschland hatte das Rechnen schon in uralter Zeit in den Kloster- und Domschulen eine Heimstätte gefunden. Außerdem wurde die Verbreitung der Rechenkunst vorzugsweise durch die Universitäten gefördert, sowie durch den gewaltigen Aufschwung der Astronomie, welche der Arithmetik als Hilfswissenschaft bedurfte. Bis zum 15. Jahrhundert war das Rechnen fast ausschließlich Sache der Gelehrtenschulen. Mit der Ausbreitung des deutschen Handels fand die Rechenkenntnis auch Eingang im deutschen Volksleben; denn die Kaufleute konnten des Rechnens selbstverständlich nicht entbehren. Weil aber die Rechenbücher der damaligen Zeit meist in lateinischer Sprache geschrieben waren, bedienten sich die Kaufleute der „welschen Praktik", ein Regeldetrie-Rechnen mit aliquoten Teilen, welches die Vermeidung großer Zahlen bezweckt und sich in kaufmännischen Kreisen heute noch großer Beliebtheit erfreut. Im 15. Jahrhunderte entstanden auch deutschgeschriebene Rechenwerke, welche, durch die eben erfundene Buchdruckerkunst vervielfältigt, das Rechnen weiteren Kreisen zugänglich machten. Eines der ältesten und berühmtesten deutschen Rechenwerke ist „das Rechnen auff der Linihen und auff der Federn" von Adam Riese. Riese, geboren 1492 zu Staffelstein in Bayern, gestorben als Bergbeamter und Privatlehrer zu Annaberg in Sachsen, hat durch sein Rechenbuch dem Bedürfnisse der damaligen Zeit vollkommen entsprochen und dadurch außerordentlich viel zur Verbreitung der Rechenkenntnis im Volke beigetragen. Riese folgte der Praxis seiner Zeit. Damals rechnete man nicht mit Zahlvorstellungen, sondern mit Zahlzeichen, weniger mit verstandenen Rechensätzen, als mit Regeln, welche wohl auch in Verse gekleidet und mit „ergötzlichen Aufgaben" vermengt wurden, „dadurch die Gemüte zu Lust der Arithmetik gereizet werden."

Das schriftliche Rechnen wurde mit dem Kennenlernen der Zahlzeichen begonnen, worauf man den Rechenschülern ohnweiters in die unendliche Zahlenreihe einführte. „Numerirn heißt zehlen | Lehret wie man jegliche zahl schreiben vnd außsprechen soll | darzu gehören zehen figuren | also beschrieben 1. 2. . . . 9. 0. Die ersten neun seind bedeutlich | die zehend gilt allein nichts | sondern so sie andern fürgesetzt wird | macht sie dieselbigen mehr bedeuten. Vnd solt wissen | daß ein jegliche vntergesatzte figur an der ersten statt | das ist gegen der rechten Hand | bedeut sich selbst | An der andern gegen

der linken Handt soviel zehen ꝛc.“ (Rise.) In Ermanglung eigener Zahlwörter für die Potenzen aus 1000 wurde das Wort tausend wiederholt z. B. 86789325187 ist sechß vnd achtzig tausent mal tausent | sibenhundert tausent maltausent | neunundachtzig tausentmal tausent ꝛc. Jahrhundert lang lagen die alte und neue Numeration im Kampfe, bis es endlich (erst im 18. Jahrhundert) letzterer gelang, mit den Terminen Million, Billion ꝛc. die altrömische Leseweise zu verdrängen. Die Numeration gilt meist als eigene Spezies; zu den 4 bekannten Spezies gesellten sich weiter das Duplieren und Medieren, die Progressio (ein kleiner Teil derselben) und das Wurzelausziehen. Beim Subtrahieren wurde von der entlehnten Zehn abgezogen und die rechtsstehende Zahl zur Differenz addiert, z. B. 46—29; 9 von (der entlehnten) Zehn ist 1; 1 und 6 = 7; 2 von 3 ist 1. Ein zweites Verfahren wird so beschrieben: „nimb die vorder Figur von Zehen | Zum bleibenden gib die ober | vnd setz gleich vnder die | Linien | was kompt. Darnach addir eins der nechsten vndern Figurn | gegen der linken Handt vnd subtrahir fort biß zum end“. Die Kenntnis des ganzen Einmaleins wurde nicht überall vorausgesetzt. Die Rechenbücher gaben daher Krücken (das dekad. Komplement), z. B.

7 . 3	2 . 3 = 6
8 . 2	8—3 oder 7 — 2 = 5.
5 6	

Als man die Langweiligkeit des Rechnens ohne Kenntnis des Einmaleins einsah, wurde man anderer Ansicht, die sich in den Mahnversen ausdrückt: „Kein Rechnen schickt sich wie es soll, Du könnst das Einmaleins denn wohl“. Das Dividieren war das sogenannte Übersichdividieren der Orientalen, wobei die gebrauchten Ziffern ausgestrichen wurden, wie man sie früher auf den Staubbrettern, um Irrungen zu vermeiden, auswischte, ein Verfahren, welches sich bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts erhalten hat. Operationszeichen waren noch nicht im Gebrauche. Die Zeichen + und — wurden lange nur zur Bezeichnung eines Überschusses und Mangels, namentlich beim kaufmännischen Verkehre gebraucht, z. B. wenn eine Kiste etwas mehr oder weniger enthielt, als ursprünglich berechnet war. Das Zeichen × war erst Richtungszeichen bei der Bruchaddition (Gleichnamigmachen durch Multiplikation übers Kreuz.) Das Divisionszeichen ist neuesten Datums. Allgemeine Verbreitung fanden unsere Rechenzeichen erst im 18. Jahrhundert durch die Bemühungen des hallensischen Kanzlers und Professors Wolff.

Das Lehrverfahren war im allgemeinen demonstrativ, auf das Gedächtnis berechnet. Man setzte den Mechanismus des Verfahrens auseinander mit der Weisung fac sic, Mach's so! und schloß mit der tröstlichen Wendung: vnd ist recht gemacht. Was jetzt als selbstverständlich dem mündlichen Unterrichte überlassen wird, bildete damals den Inhalt der schriftlichen Lehranweisung. Die Alten hatten genug an dem leichten Rechenverfahren an sich; sie behandelten es wie eine neue Erfindung zu praktischen Zwecken und kümmerten sich nicht um die Gründe. Doch wollten sie gewiß wissen, ob das Facit richtig sei; deshalb war die Probe eine stehende Nummer. „Wiltu probirn | ob du es recht gemacht hast | so nimm eine Zahl nach der andern von der Hauptsumma, wirff 9 hinweg als offt du magst | was dann wieder 9 bleibet | behalte für dein Prob ꝛc.“ Es war die sogenannte Neunerprobe. Man wendete aber auch zur Probe die entgegengesetzte Spezies an. Im Jahrhundert der Aufklärung er-

weckte die Neunerprobe Mißtrauen, mit Beginn des 19. Jahrhunderts ließ man sie fallen, und, wie es scheint auch den schönen Gebrauch, die Probe zu machen. Man schüttelte das Kind mit dem Bade aus. Ein Unterschied zwischen benannten und unbenannten Zahlen wurde selten gemacht. Wer addieren gelernt hatte, mußte ohneweiters Geldwerte unterschiedlicher Sorten addieren, obgleich die Reduktion niederer Sorten das Dividieren mit der Währungszahl voraussetzte. Im 17. Jahrhundert wurde die Bruchlehre mit großer Gründlichkeit und Ausführlichkeit behandelt. Skrupel verursachte den Rechenmeistern die Wahrnehmung, daß die Division mehre, die Multiplikation mindere, was doch dem Begriff dieser Rechnungsarten zuwider sei, bis man endlich dahinter kam, daß es sich im ersten Falle um ein Enthaltensein, im letzten Falle um eine Teilung handle, welche lediglich die äußere Form der Multiplikation hat. Auch die Erfindung der Dezimalbrüche fällt in dieses Jahrhundert. Diese Erfindung ist aus dem Bedürfnisse entstanden, bei Divisionen die umständliche Verwandlung der Reste in Teile des geltenden Maßes zu beseitigen. Vorgebildet waren die Dezimalbrüche in den Sexagesimalbrüchen der Griechen; sie wurden lange vor ihrer ersten zusammenhängenden Beschreibung beim Wurzelausziehen schon angewendet, indem man dem Radikanden Nullenpaare anfügte,

z. B. $\sqrt{3} = \sqrt{30000} = 1^{73}/_{100}$,

welcher Bruch dann bei astronomischen Rechnungen in das Sexagesimalsystem übertragen wurde. Auch bei den alten Rechenmeistern finden sich Decimalen embryonalisch im Abschneiden von Stellen bei Divisionen mit einer dekadischen Zahl. Die erste zusammenhängende Abhandlung über die Decimalbrüche gab Simon Stevin in der kleinen Schrift La disme (1585), und 1620 wurden dieselben als selbständige Erfindung behandelt von dem Frankfurter Arzte Dr. Hermann Beyer. Bemerkenswert ist, daß die Decimalbrüche ursprünglich nicht als selbständige Brüche aufgefaßt, sondern im strengsten Anschlusse an die Maße, die Flächen und die Teilung des Würfels dargestellt wurden. Die Maße stiegen in zehnfacher Verkleinerung abwärts, und jede Stelle hatte ihren eigenen Namen, welcher von geometrischen Gesichtspunkten hergenommen wurde. Erst später traten die Decimalbrüche als selbständige Brüche auf. (Darin liegt für den Methodiker der Neuzeit die Mahnung, die Behandlung der Decimalen mit dem Meterstabe zu beginnen.)

Anfänge der Methodik lassen sich schon bei Ries, Rudolff und namentlich bei jenen Männern nachweisen, welche die Arithmetik wissenschaftlich behandelten, wie bei Stifel, Ramus, Tartaglia. Dem Bergbeamten Ries waren die Unterrichtsgrundsätze: „Gehe vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, lasse das Erlernte stetig üben“ völlig klar, und sie sind in seinen Schriften nachweislich konsequent durchgeführt,*) wenn er sich auch nicht darüber ausspricht. Die von Bacon begründete Richtung der Philosophie und Naturforschung wirkte auch auf den Unterricht, wie die Didaktika magna des Comenius beweist. Versuche zur Einführung des Rechnens in die Volksschule, und zwar auch für Landschulen, wurden zuerst in Bayern gemacht (Bayerisches Landrecht v. J. 1616). Philanthropisten und Pietisten reichen sich in den Bestrebungen zur Verbesserung der Methode die Hand. Wolff und Clausberg brachten die altgriechische (Euklidische) Lehrweise als beweisführende Lehrart

*) Vergleiche Bayerland 1892.

wieder zur Geltung. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fand ein uralter Ansatz unter dem Namen „reesische Regel“ weitere Verbreitung, nicht gerade im Interesse des Sachverständnisses. Inmitten der Greuel der Revolution wurde in Frankreich ein großes Friedenswerk geschaffen, die Einführung des metrischen Systems, welches der Gleichheit Vorschub leistete und der Freiheit ein heilsames Ziel setzte. Zu keiner Zeit wurde die Unzulänglichkeit des Volksunterrichts und die Mangelhaftigkeit der Schuleinrichtungen lebhafter empfunden als im 18. Jahrhundert. Diese Erkenntnis schuf mustergültige Anstalten, wie wir solche in den Schulen des preußischen Edelmanns Eberhard Freiherr v. Rochow sehen. Hier erhielt der Rechenunterricht eine Gestaltung von ungeahnter Fruchtbarkeit; ebenso in den Schriften von Overberg, des bayerischen Landpfarrers Bartholomäus Bacher in Ruhpolding (später in Trostberg). Pestalozzi hat die Psychologie als den Weg gezeigt, auf welchem die sichere Konstruktion der Lehrmethode erwartet werden darf; er hat den Unterricht als Kunst zur Anerkennung gebracht und die Notwendigkeit eines technisch und methodisch geschulten Lehrstandes nachgewiesen; das sind Verdienste, die ihn weit über seine Vorgänger erheben. Allein die praktische Durchführung seiner Methode, wie sie in den Elementarbüchern (Krüsis) dargestellt ist, ist den Leistungen Rochows (Bruns'), dem nüchternen, kindlichen Lehrverfahren eines Overberg und Bacher gegenüber ein offenbarer Rückschritt. Die starren Tabellen, die Außerachtlassung der natürlichen Folge der Spezies, die unbegründete Bevorzugung der Multiplikation gegenüber den übrigen Rechnungsarten, die Vernachlässigung des praktischen und schriftlichen Rechnens, das sind Ausstellungen, welche schon von Zeitgenossen Pestalozzis nicht mit Unrecht geltend gemacht wurden, und Pestalozzi selbst hat die Elementarbücher später mit hochherziger Aufrichtigkeit als verlorene Posten bezeichnet. Sein Schüler Tillich suchte diese Fehler wieder gut zu machen. Er hielt Pestalozzis Grundsätze fest und verfaßte ein Lehrbuch, welches als ein originelles pädagogisches Meisterwerk gelten darf. (1806). Von den folgenden Erscheinungen ragen noch hervor Diesterweg und Hentschel durch Schematisierung des Lehrstoffes, Stephani durch seine praktischen Aufgaben und Grube als Begründer der Zahlenmonographie. Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wurde das längstbekannte Kopfrechnen als Lehrgegenstand in die Schulen eingeführt. Der reesische Ansatz hat dem Bruchsatze platz gemacht.*)

II. Zweck und Bedeutung.

Fragt man nach dem Zwecke des Rechenunterrichts in der Volksschule, so erscheint es zweifellos, 1) daß das Kind Rechnen lernen müsse,

*) Wer sich eingehender mit der Geschichte des Rechnens befassen will, dem ist Sterners Geschichte der Rechenkunst zu empfehlen. Dieselbe ist bei Oldenburg in München erschienen; gr. 8°, XII, 593 S.

Dr. Berthold Hartmann, Direktor der städtischen Schulen zu Annaberg in Sachsen, schreibt in seinem Rechenunterrichte (Kesselring, Leipzig. 5 ℳ) Seite 220 über Sterners Rechengeschichte:

Eine sehr umfassende, auf fleißigen Quellenstudien beruhende Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Rechenkunst von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage. Überall wird das Wesentliche genügend scharf hervorgehoben und jede Richtung in das rechte Verhältnis zu dem Vorhergehenden gesetzt. Einseitige Beurteilungen findet man nirgends. Ein besseres Buch über denselben Gegenstand gibt es für den Volksschullehrer zurzeit nicht.

weil es desselben im Leben bedarf. Denn im häuslichen, bürgerlichen und gewerblichen Leben wird täglich gemessen, gewogen, gezählt, gerechnet und wer sich im Verkehre vor Übervorteilung schützen will, muß die Aufgaben, welche das alltägliche Leben mit sich bringt, selbständig, rasch und sicher berechnen können. Hat z. B. der Dienstbote für seine Herrschaft Waren zu kaufen, muß er die Länge oder Menge derselben merken, vom Preise der Einheit auf den der Vielheit schließen, die herauszuzahlende Summe berechnen. Ein Dienstbote, welcher hiezu nicht fähig ist, wird seine Herrschaft oder sich schädigen und entlassen werden. Der Landwirt muß im stande sein, über Einnahme und Ausgabe geordnet Buch zu führen, so daß er in der Lage ist, seinen Vermögensstand jederzeit nachzuweisen. Wenn er das nicht kann, wird er vielleicht einen größeren Aufwand machen, als sein Besitz verträgt, und seinen wirtschaftlichen Niedergang erst dann erkennen, wenn es bereits zu spät ist. Der einfachste Handwerker hat Rechnungen auszustellen und Vielfache und Teile zu berechnen ꝛc. Die praktische Nützlichkeit des Rechenunterrichts drängt sich also als erster Zweck auf. — 2. Indem aber die Volksschule den Anforderungen im künftigen Leben ihrer Zöglinge Genüge leistet, darf sie nicht übersehen, daß sie hiebei zugleich ein höheres Ziel, die Bildung des Kindes zu verfolgen habe. — a) Die ersten Zahlvorstellungen gewinnt das Kind durch Abstraktion von sinnlichen Gegenständen. Es bildet aus mehreren Einheiten eine Kollektiveinheit, legt diese wieder in ihre Bestandteile auseinander, ordnet, vergleicht, unterscheidet und behält Produktzahlen im Gedächtnis. Dadurch lernt der Schüler abstrahieren, kombinieren, trennen, urteilen, schließen, merken. Im Verlaufe des Rechenunterrichtes kommt es besonders darauf an, die Aufgabe richtig zu erfassen, den Fragepunkt zu erkennen, Haupt- und Nebensächliches zu trennen und Mittel und Wege zur Ausrechnung zu finden. Dadurch lernt der Schüler seine Aufmerksamkeit konzentrieren und planmäßig denken. Das Rechnen ist also ein vorzügliches Mittel zur Verstandesbildung. Dieses zu sein, ist das Rechnen wegen der Einfachheit und Bestimmtheit seiner Begriffe und wegen der Möglichkeit, jeder Altersstufe einen dem jeweiligen Bildungsgrade angemessenen Lehrstoff zuzuweisen, ganz besonders geeignet. — b) Weil das Rechnen strengste Aufmerksamkeit verlangt, und nur dann günstige Resultate erzielt werden können, wenn unbedingte Stille herrscht, wenn alle Schüler in ernster geistiger Arbeit dem Lehrer zugewandt sind, wenn Bestimmtheit und Korrektheit der mündlichen Darlegung und Genauigkeit in der schriftlichen Darstellung fort und fort beobachtet werden, so erscheint das Rechnen auch als ein bedeutsames Disziplinarmittel. In Summa: Es ist, recht betrieben, eine Ringschule des Geistes.

Die vorbezeichneten Zwecke stehen keineswegs im Widerspruche miteinander und können gleichzeitig angestrebt werden: der erste vornehmlich in der Wahl des Stoffes, der zweite insbesondere durch die unterrichtliche Behandlung desselben.

III. Der Lehrstoff.

a) Der Gegenstand des Rechenunterrichts ist die Zahl. Das Kind hat hiebei von den Dingen als solchen, von ihren Eigenschaften ꝛc. abzusehen und sich lediglich mit der Menge derselben zu beschäftigen. Diese Beschäftigung bethätigt sich in der Aufgabe, bei welcher durch Hinzufügen und Hinweg-

nehmen neue Zahlen zu finden sind. Dem Zwecke des Rechenunterrichts entsprechend, muß der Lehrstoff die wirtschaftlichen Verhältnisse des gewöhnlichen Lebens berücksichtigen, nicht minder aber auch die Fassungskraft des Schulkindes. Insbesondere muß das Maß des Rechenstoffes mit der Leistungsfähigkeit der Volksschule übereinstimmen. Die Forderungen sollen sowohl für die ungeteilte Landschule als auch für die geteilte Stadtschule mäßig gehalten sein: für die Landschule, weil jede Schülerabteilung Zeit und Kraft des Lehrers beansprucht; für die Stadtschule, weil hier die oberen Klassen häufig nur mehr solche Schüler enthalten, welche in der Latein- oder Gewerbeschule nicht fortkommen; für beide, weil in keinem Unterrichtsfache das Eilen so verderbliche Folgen hat wie hier, und endlich, weil ein zu hohes Ziel den Unterricht wichtigerer Gegenstände schädigen müßte.

Als Minimum des Rechenstoffes ist festzuhalten:

1. Die vier Grundrechnungsarten mit reinen und benannten Zahlen, in ganzen und in Bruchgrößen. 2. Die Schlußrechnung zur Lösung der Aufgaben, wie sie das alltägliche Leben bringt. Hiezu kommen bei günstigen Schulverhältnissen und als Maximum des Rechenstoffes überhaupt: 3. leichte Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung. Außerdem hat dieser Unterricht noch eine Reihe von Rechensachen zu behandeln. Sterner sagt in seinem Programme S. 27: „Die Forderung, daß die Sachgebiete mit dem Fortschreiten in der Zahlenordnung berücksichtigt werden sollen, so daß Sach- und Zahlverhältnisse gleichmäßig sich erweitern, ist theoretisch berechtigt; denn nach den Gesetzen der Apperception wird durch den einen Gegenstand der andere mitgelehrt; je mehr Berührungs- und Beziehungspunkte unter den verschiedenen Vorstellungskategorien bestehen, desto besser haften sie im Gedächtnisse, desto leichter lassen sie sich zu neuen Bildungen verwerten.“ Wir haben die Auswahl auf das Notwendigste beschränkt.

Die Verteilung des Lehrstoffes im Umrisse.

Bei manchen Unterrichtsgegenständen z. B. bei der Naturkunde, können große Partien des Lehrstoffes ausgelassen werden, ohne den Zusammenhang und das Verständnis des Ganzen zu stören; das Rechnen dagegen umschließt Vorstellungen und Vorstellungsreihen, welche so zusammenhängen, daß das Verständnis des Folgenden ohne Beherrschung des Vorausgegangenen nicht denkbar ist. Darum thut hier ein wohlerwogener, festbestimmter Stufengang besonders not. Der Stufengang muß daher lückenlos sein.

Der Lehrstoff soll sich aber auch konzentrisch erweitern. Ist dies der Fall, dann rechnet der Schüler immer in einem Zahlenkreise, den er überschauen kann. Auch schließt das Neue stets die Wiederholung des Vorausgegangenen ein, wodurch Sicherheit und Festigkeit in das Wissen des Schülers kommt.

Hiernach kann folgender Stufengang eingehalten werden.

A. Rechnen mit der reinen und gleichbenannten Zahl:

I. Kurs: Zahlenraum von 1—10.

Rechensachen: Die russische Zählmaschine, die Fenster, die Wände des Schulzimmers, die Finger, die Wochentage, das Kegelspiel, das Pfennig-, Zwei-, Fünf- und Zehnpfennigstück; ebenso das Ein-, Zwei-, Fünf- und

Zehnmarkstück, das Meter in 10 Decimetern, das Liter mit seinen Bruchteilen: $^1/_2$, $^1/_4$, $^3/_4$ (Flasche).

II. Kurs: Zahlenraum von 1—100.

Rechensachen: Wie im 1. Kurse; dazu noch: das Zwanzigpfennig- und das Zwanzigmarkstück, das Dutzend, die Mandel, das Schock, der Schilling, Tag, Stunden, Minuten, Sekunden, Meter und Centimeter, Hektoliter.

III. Kurs: Zahlenraum von 1—1000 und darüber.

Rechensachen: Wie im 1. und 2. Kurse; dazu noch: Heft, Buch, Ries, Thaler, Jahr, Monat, Woche, Kilometer, Kilogramm.

B. Rechnen mit ungleich und mehrfach benannten Zahlen:

IV. Kurs: Resolvieren und Reduzieren. Die Rechnungsarten mit ungleich benannten Zahlen.

Rechensachen: Wie in ersten 3 Kursen; dazu noch die Flächenmaße.

C. Bruchlehre:

V. Kurs: Individuelle Behandlung der gemeinen Brüche mit den Nennern $/_2$ bis $/_{10}$ als Anschauungs- und Begründungskursus für die Bruchlehre überhaupt. — Die Decimalbrüche.

Rechensachen: Die zehnteiligen Rechensachen; ausländisches Geld.

VI. Kurs: Die gemeinen Brüche.

Rechensachen: Alle Münzen, Maße und Gewichte.

D. Verhältnisrechnungen:

Verhältnisrechnungen mit geraden und umgekehrten Verhältnissen mit ganzen und Bruchzahlen, angewendet auf verschiedene Lebensverhältnisse, also: Zins-, Prozent-, Termin-, Teilungsrechnung.

VII. bezw. VIII. Kurs: Dasselbe.

Rechensachen: Zins, Kapital, Pfandbriefe, Obligationen, Aktien, Coupons, Dividendenscheine, Rabatt, Skonto, Brutto, Netto, Tara, Wechsel, Legierungen 2c. 2c.*) Hiezu:

E. Elementare Flächen- und Körperberechnung.

IV. Grundsätze und Regeln für den Rechenunterricht.

Wie Seite 458 bemerkt ist, kann die Zahl als eigenes Ding nicht vorgezeigt werden. Es ist daher eine selbständige Zahl-Anschauung, -Vorstellung und ein eigentlicher Zahlbegriff ein unmögliches Ding. Weil die Zahl keine eigentümlichen Merkmale besitzt, so ist sie fähig, auf alle sinnlichen Dinge Anwendung zu finden. Gleichwohl redet man von Zahlanschauungen, Zahlvorstellungen und Zahlbegriffen. Man hat sich darunter die jetzt oder früher in

*) In welchem Umfange diese Sachen zu behandeln sind, zeigt der praktische Teil.

der betreffenden Anzahl vorhandenen sinnlichen Dinge, bezw. die leere Zahlform zu denken. Die Zahl kann nicht anders dargestellt werden, als an sinnenfälligen Dingen.

Daher soll **der Rechenunterricht von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehen.** Zur Versinnlichung der Zahl eignen sich alle gleichartigen Dinge. Weil aber die Schule mit der Zeit und der Kraft haushälterisch umgehen soll, so wird sie solche Dinge auswählen, welche besonders praktisch erscheinen und für das Rechnen überhaupt wertvoll sind, z. B. Finger, Zählmaschinen, Münzen, Maße rc. Der Zahlbegriff kann an einem einzigen Veranschaulichungsmittel gewonnen werden. Wie der beschränkte Wechsel in diesen Mitteln anregt, so würde der allzuhäufige Wechsel zerstreuen.

Ein strittiger Punkt sind die Zahlbilder, bezw. ihr Wert. Dieselben sollen eine Totalauffassung der Zahl ermöglichen; es soll eine Punktgruppe sofort als eine Kollektiveinheit erkannt werden. Allein zur Erkenntnis der Zahl ist notwendig, daß die Objekte einzeln ins Auge gefaßt werden. Weil aber diese Thätigkeit bei dem, der zählen und rechnen kann, an kurzen Reihen mit Blitzesschnelle sich vollzieht, so entsteht die Täuschung, daß wir die Vorstellung dieser Reihe durch einen Totaleindruck erhalten. Einen Totaleindruck ermöglichen diese Bilder also nicht; aber die Festhaltung der durch succesive Auffassung gefundenen Zahl als Punktgruppe ist der Einbildung möglich. Eine solche Gruppe bildet das wohlgeordnete Schema, an welchem das Kind am raschesten seine Vorstellung prüfen und korrigieren kann. Nichtsdestoweniger findet auch hier in der Erinnerung ein Nacheinander des geistigen Vorganges statt. Zur Erfassung der gedachten Punktgruppe ist ebenfalls die Beachtung jedes einzelnen Punktes nötig. Es geschieht im Sinne nichts anderes, als was an der Zählmaschine manuell gethan wird. Die Grundform alles Rechnens ist sohin das Zählen.

Haben sich die Schüler eine Anschauung gebildet, so vollzieht sich allerdings die Abstraktion nach und nach von selbst. Allein der Schule muß es um gleichmäßige Fortschritte aller Schüler, um völlige Klarheit und Tiefe der Auffassung zu thun sein und deshalb muß sie hier fördernd eingreifen; sie sucht zunächst die gewonnene Anschauung mit den ihr verwandten Vorstellungen mehr zu verknüpfen und die Unterschiede darzulegen und hernach durch Entfernung der Veranschaulichungsmittel die Abstraktion zu gewinnen und diese an ein Schriftzeichen zu ketten, um sie im Namen und Zeichen festzuhalten und fürs Leben verwertbar zu machen. Aus dem geht hervor, daß für das Rechnen die gleichen Unterrichtsstufen gelten, wie sie Seite 201, 209, 220, 322 für die bereits behandelten Fächer aufgestellt wurden.

Soll das Rechnen zur Fertigkeit werden, müssen an Stelle des Zählens andere Hilfsmittel treten. Wenn das Kind an der Zählmaschine den Rechensatz $2 + 2 = 4$ darstellt und ausspricht, macht es eine Erfahrung, es bildet sich ein Urteil. Dieses Urteil hat gewiß nicht geringere Wesenheit, wie die Urteile: Karl der Große war ein Kaiser, China liegt in Asien, für welche unmittelbare Sinneswahrnehmungen nicht vorliegen. Auch kann der vorbezeichnete Erfahrungssatz jederzeit wieder sinnlich dargestellt werden, selbst vom Kinde mit Hilfe seiner Finger. Soll dieses Urteil aber wirklich nutzbringend werden, so **muß es sich im Gedächtnisse festsetzen;** es bildet hier einen

Baustein für die Sätze $2 \times 2 = 4$; $2 \times 20 = 40$; $2 \times 200 = 400$; $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$; $2 \cdot 2 = 2^2$; $\sqrt{4} = 2$; $\sqrt{\frac{1}{4}} = \frac{1}{2}$ ꝛc. Der Herrschaft, welche das Gedächtnis über unsere Erfahrungen gewinnt, verdankt das Rechnen seine Fortschritte, und ohne die Schatzkammer des Gedächtnisses würden wir heute noch am Anfange der primitiven Zahlenreihe stehen. Die Elementarergebnisse des Rechenunterrichts, die grundlegenden Rechensätze müssen also als bleibendes Eigentum in das Gedächtnis übergehen. (Memorieren der 4 Einsen.) Diese Wahrheit ist der Gegenwart fast verloren gegangen. Wie selten findet man doch in den Lehranweisungen eine Mahnung, das Gedächtnis in sein Recht zu setzen? Wo sind die Anweisungen, welche die Frage erörtern, wie das Einmaleins einzuprägen sei?! Das Auswendiglernen (Memorieren) der Elementarspezies war am Schlusse des vorigen Jahrhunderts verpönt (Basedow und Genossen); der Schluß des 19. Jahrhunderts hat sich von diesem verhängnisvollen Irtume noch nicht frei gemacht. Die Früchte sind auch darnach. Ein Rückschritt in dieser Sache zu dem Bekenntnisse: „Lerne gut das Einmalein, wird dir alle Rechnung gmein", wäre in der That ein Fortschritt. Die Rechensätze, welche so memoriert werden müssen, lassen sich bestimmt und einzeln nachweisen. Im ersten Zahlgebiete, innerhalb 10, sind es deren etwa 100; im zweiten die Übergänge 9 + 2; 8 + 3 ꝛc., das Einsundeins, Einsvoneins, Einmaleins ꝛc. Auf höheren Stufen erstellt der Geist das Neue aus diesen elementaren Errungenschaften.

Das Memorieren vollzieht sich am besten in Reihen. Das Reihenmemorieren beim Rechnen ist eine uralte methodische Maßnahme. Der Kirchenvater Augustinus berichtet, daß ihm das unum et unum duo ein verhaßter Gesang (der römischen Schüler) gewesen. Damit ist doch gesagt, daß das Einsundeins laut, in Reihen und im Chore aufgesagt wurde. Aus der Zeit der hohenstaufischen Kaiser ist bekannt, daß das Einmaleins in Reihen memoriert wurde. Alles Rechnen ist psychische Reihenbewegung, die Reihenbildung bei jeder Spezies fördert die Bekanntschaft mit der Zahlenreihe und ihren Stationen, sie ist ein Dauerlauf mit Voltigierübungen, welcher, fortgesetzt geübt, den Rechner zum Schnelläufer macht. Schon Stephani sagt, daß die Fertigkeit, welche die Kinder durch Reihenübungen erlangen, einem Lauffeuer gleiche. Selbstverständlich müssen hierbei Monotonie und Langeweile ferngehalten werden. Das geschieht durch den Wechsel in der Thätigkeit: A beginnt, B fährt fort, C und D fahren fort, alle zählen, das mündlich Gerechnete wird schriftlich dargestellt, die Reihe wird an einem andern Punkte begonnen, sie wird rückwärts geführt, auseinandergenommen, indem man ihre Teile einzeln erfragt, ein Schüler examiniert den andern u. s. w. Hier kommt noch ein Gesichtspunkt in Betracht, der bei dieser internen methodischen Kleinigkeit von hervorragend humaner und wirtschaftlicher Bedeutung ist. Wenn der Lehrer nämlich nach gewöhnlicher Art fragt: Wieviel ist 3 + 4? antwortet der Schüler: 7. Der Lehrer hat also fünf Wörter, der Schüler ein Wort zu sprechen. Von 7 Zeitteilen fallen auf die Lehrthätigkeit, das Sprechen des Lehrers, sechs, auf die Lernthätigkeit, das Sprechen aller Schüler, ein Teil, wenn wir dieses Beispiel verallgemeinern, was in concreto der Praxis nicht widerspricht. Daher werden die Schüler nicht genügend zur Selbstthätigkeit herangezogen, der Lehrer aber reibt sich auf. O daß doch hier einmal die Statistik einsetzte, um den Nachweis zu liefern, wie viele fleißige Lehrer am Übermaß in

Anstrengung der Sprachorgane zugrunde gehen! — Wird dem Kinde eine Aufgabe zu längerer Arbeit gestellt, wie: Bildet die Dreierreihe von 2 an! tritt die Klasse in Aktivität, und der Lehrer hat nicht mehr zu thun, als diese Thätigkeit zu überwachen. Solche Schonung ist recht wohl mit gewissenhafter Berufserfüllung vereinbar; denn letztere ist nicht gleichbedeutend mit schonungsloser Ab- und Ausnutzung. Es ist kein Beweis gegen die Tapferkeit, wenn der Soldat Deckung sucht.

Aus der Urform des Zählens leiten sich die Spezies ab. Die Addition bezeichnet das Vorschreiten in den Zahlreihen in kleineren oder größeren Intervallen. Zählen in kleinen Schritten ist leichter als in großen. Das Subtrahieren schlägt den umgekehrten Weg ein. Die Wahrnehmung, daß man gleichartige Summanden mit einem Denkakte zusammenfassen könne, rief die Multiplikation ins Leben. Ihre Umkehrung, bezw. ein Abziehen gleicher Summanden, ist die Division, welche sich im wesentlichen auf das Einmaleins gründet und von da an stümperhaft wird, wo die gedächtnismäßigen Resultate fehlen, also beim Dividieren mit zweistelligen Zahlen, wenn man das große Einmaleins nicht kann, und weiter hinauf, wo man bei Aufsuchung der Teile des Quotienten auf das Raten und unsichere Tasten angewiesen ist. Eine Spezies geht aus der andern hervor. Daraus ergibt sich: **Die Spezies müssen nacheinander in ihrer naturgemäßen Reihenfolge erlernt werden.***) So war es von jeher. Erst der falsch angewendeten Anschaulichkeit blieb es vorbehalten, gegen diese einfache Regel zu verstoßen. Pestalozzi selbst hat gegen sein eigenes Prinzip damit den Anfang gemacht, und Grube und mit ihm viele andere haben diese Ordnung völlig auf den Kopf gestellt. Man beginnt mit den Sätzen: $1 \times 1 = 1$; $1 - 1 = 0$; $1 : 1 = 1$ mal 2c., als ob diese mathematischen Formeln nicht viel schwerer wären, wie das simple $1 + 1 = 2$; $2 + 1 = 3$. Grubes System — Schema — ist falsch im Ziel und Prinzip. Grube verlangt, daß das Kind eine klare Anschauung von der Zahl bekomme, eine Forderung, deren Erfüllung nach dem vorausgegangenen dem Kinde ebenso wie uns unmöglich ist. Wie beurteilen denn wir unsere Anschauung von der Zahl 17, 27? Wir können nichts davon sagen, weil es solche Anschauungen nicht gibt: es existiert bloß der Zahlbegriff als Summe einer bestimmten Anzahl von Einheiten, und diesen Zahlbegriff hält das Wort, ohne dieses ist er nichts. Die einzelne Eins wird in diesen Begriffen nicht vorgestellt, und glücklicherweise ist das auch gar nicht notwendig. Um eine annähernde Schätzung größerer Zahlen zu ermöglichen, muß man sie auf Räume und Zeiten beziehen. (Eine Milliarde Franken füllt zwei Eisenbahnzüge mit je 25 Wagen, wenn jeder mit 200 Zentner belastet wird 2c.) Wenn aber das Ziel falsch ist, sind es auch die Mittel. Die Erfahrung beweist, daß die Grubeschen Zerfällungsübungen für die Erlernung der Anfangsgründe des Rechnens wertlos, zeitraubend und deswegen schädlich sind (nicht so für das Überzählen). Grube setzt im Kinde etwas voraus, was dasselbe in der That nicht hat. Er läßt multiplizieren, ohne im naturgemäßen Gang das Addieren gelehrt zu haben. Nicht darum handelt es sich beim Rechnen, daß

*) In dem praktischen Teile ist dieser Forderung, welcher die Mehrzahl der praktischen Schulmänner begeistert zustimmt, soweit als es nach der Kürze der Zeit möglich war, Rechnung getragen. Eine vollständige Umarbeitung dieses Teiles muß der Zukunft aufgespart werden.

der Schüler jede Zahl nach den Bestandteilen ihrer Zusammensetzung kenne, sondern um die Auffindung von Resultaten (neuen Zahlen) aus gegebenen Prämissen; dazu führen aber die Zerfällungsübungen nicht, denn sie halten das Kind in einem Punkte fest. Soll das Rechnen zuverlässig erlernt werden, muß man jede Spezies für sich und eine nach der andern üben. Grubes Schema läßt die Reihenbildung nicht zu. Wer jemals nach Grubes Manier unterrichtet hat, kennt diese Sisyphusarbeit und ihre kümmerlichen Erfolge zur genüge.

In welcher Folge Addition und Division vorzunehmen sind, darüber besteht kein Zweifel; auch die Geschichte gibt in diesem Punkte zuverlässigen Aufschluß. Hiernach gehört die Addition an die Spitze, die Division an das Ende der Übungen. Welche von den beiden anderen Spezies den Vortritt haben soll, ist geschichtlich nicht bestimmt nachzuweisen. Die Subtraktion erscheint aber als einfache Rechnungsart, als die ursprünglichere, und praktische Gründe, der Hinblick auf die große Arbeit, welche die Einprägung der Einmaleinsprodukte macht, weisen ihr den Vortritt zu.

Nach Analogie der Zahlreihe der Ganzen wurden die Nebenreihen der Brüche gebildet. Der Bruch $1/2$ existiert nur, weil die 1 und 2 schon gedacht sind. Die Brüche konnten erst auftreten, nachdem die vierte Spezies, die Division, gebildet war. Denn diese gab zum erstenmale Veranlassung zur Bruchbildung in der Teilung der Reste bei nicht aufgehenden Divisionen. Die Urformen der Brüche sind die Stammbrüche $1/2$, $1/4$, $1/10$ rc. Aus diesen ergeben sich ebensoviele Reihen, als es Stammbrüche gibt. Weil die Zahl der Stammbrüche unendlich ist, sind es auch die Bruchreihen. Die Decimalbruchreihe ist so alt wie alle übrigen Reihen; denn es bestand kein Grund, die Reihe $1/10$, $2/10$, $3/10$ rc. auszuschließen; neu ist nur die Form ihrer Darstellung. Weil durch diese die Decimalbruchreihe in Übereinstimmung mit der Reihe der Ganzen gebracht wird, gewährt das Rechnen mit Decimalen besondere Leichtigkeit. **Es sind deshalb die Bruchreihen nach den Ganzen in Behandlung zu nehmen. Hierbei verdienen die Decimalbrüche wegen ihrer Leichtigkeit den Vorrang.** Dieser Satz kann nicht ganz streng genommen werden. Die Vorstellung der Halben bringt das Kind mit zur Schule, und sie soll nicht vergessen werden. Sie wird gelegentlich in Erinnerung gebracht und erhalten; eine weitere Bearbeitung erfährt dieselbe jedoch nicht, bis die Brüche selbst an die Reihe kommen.

Das Rechnen mit Decimalen geht in der Behandlung dem Rechnen mit gemeinen Brüchen vor, denn es unterscheidet sich unwesentlich vom Rechnen mit ganzen Zahlen. Es ist in der Hauptsache nur eine verkürzte Darstellung des Rechnens mit decimalen Sorten, bildet daher folgerichtig den Übergang vom Rechnen mit diesen zum Rechnen mit Bruchteilen. (Genau genommen, ist das Rechnen mit mehrsortigen Zahlen schon ein verdecktes Bruchrechnen; wer wollte leugnen, daß 1 Schober 30 Garben $1^1/_2$ Schober sind?) Wenn dagegen geltend gemacht wird, daß die Kenntnis der Halben, Viertel, Fünftel dem Rechnen mit Decimalbrüchen vorausgehen müsse, so ist das ein Irrtum. Das Halbe kennt das Kind. Ob es von da auf das Viertel oder Zehntel geleitet wird, ist für dasselbe ganz gleichgültig, nicht zu gedenken des Umstandes, daß dem Lehrer im Meterstabe, in den Münzen für die decimale Teilung Hilfsmittel zur Verfügung stehen, die in gleicher Vortrefflichkeit für die alten Brüche

sich schwer finden lassen. ($^1/_2$, $^1/_4$ Apfel?) Wenn der Lehrer zum Meterstab greift, zu dem dm=Würfel u. dgl., befindet er sich auf historischem Boden; die praktischen Römer machten es ebenso. Die uncia war $^1/_{12}$ des As und hieraus ergab sich das Zwölftel als Bruch mit seinen multiplikativen Formen $^2/_{12}$, $^3/_{12}$ ꝛc. Der einzige kritische Fall bei Behandlung der Decimalbrüche ist (scheinbar) die Multiplikation eines Decimalbruches mit einem Decimalbruche. Jede Schwierigkeit in der Behandlung dieses Falles hebt sich aber, wenn man das Vorurteil aufgibt, daß die Form $^1/_{10}$. a speziell $^1/_{10}$. 60 eine Multiplikation sei. Es liegt hier eine Division vor, welche lediglich die äußere Form einer Multiplikation hat; in der That soll der 10. Teil von 60 genommen werden. Demnach heißt $^1/_{10} \times {}^1/_{100}$, der 10. Teil von $^1/_{100}$, $^2/_{10} \times {}^1/_{1000}$, der 10, Teil von $^1/_{1000}$ 2 mal. All das kann am Meterstabe versinnlicht werden. 0,01 m = 1 cm; 0,1 . 0,01 m = $^1/_{10}$ cm = 0,001 m = 1 mm. Wie schwer es ist, dem Kinde die Form $^1/_3$ mal 15 begreiflich zu machen, ist leicht einzusehen, wenn man erwägt, daß es zwar keinen Zweifel über die Zahl hat, wenn es 2, 3, 4 mal mit Nachsitzen bestraft wurde; daß man auch $^1/_3$ mal nachsitzen könne oder $^1/_3$ mal eine Stunde, wird es nicht verstehen. Der 3. Teil einer Stunde führt aber sofort auf die Zahl der Minuten. Die Regel über das Abschneiden der Summe der Decimalstellen bei der Multiplikation eines Decimalbruches mit einem Decimalbruche bietet hierauf keinerlei Schwierigkeiten; aber diese Form der Multiplikation darf nicht bei der Multiplikation behandelt werden, sondern gehört hinter die Division.

Die Form $^3/_4$. a, $^3/_4$. 96 ist keine Bruchrechnung, sondern der verbundene Divisions= und Multiplikationsschluß; der 4. Teil von 96 ist 3 mal zu nehmen. Diese Aufgabe ist in der kürzesten Form bezeichnet, wie geschehen.

Es ist das wesentlichste Erfordernis eines rationellen Stufengangs, daß früher Erlerntes vor dem Vergessen bewahrt wird. Was in der Seele fest werden, was bleibendes Eigentum derselben bilden soll, darf ohne Schaden nicht lange aus dem Bewußtsein stehen. **Der Stufengang muß deshalb auf das früher Erlernte zurückgreifen und dasselbe zu neuen Bildungen verwenden.**

Wird die Subtraktion erlernt, sind wiederholend die Additionsreihen in Behandlung zu nehmen und zwar immer vor der absteigenden Reihe die zugehörige aufsteigende (2, 4, 6, 8 10 — 10, 8, 6, 4, 2). Die Multiplikation hat ihre Basis in der Addition, muß deswegen an die Additionsreihen anknüpfen (2, 4, 6, 8: 4 × 2 = 8). Die Division hat ihre Grundlage im Einmaleins und muß deshalb von den Einmaleinsprodukten (in der Anschauung auch von der wiederholten Subtraktion gleicher Zahlen) ausgehen: 3 × 2 = 6; 2 in 6 = 3 mal; 3 + 3 = 6; 2 × 3 = 6; die Hälfte von 6 = 3.

Die konzentrischen Stufengänge, welche schon auf der Unterstufe alles Mögliche beginnen (unbedingte Allseitigkeit) haben sich nicht bewährt. Das ist erklärlich; je mehr begonnen wird, desto mehr teilt sich die Kraft. Es ist ja eine allgemeine Schwäche des Menschengeschlechts, daß wir intensiv nur dann arbeiten können, wenn wir unsere ganze Aufmerksamkeit, unsere gesamte Denkthätigkeit auf einen Punkt konzentrieren. Je mehr im Rechnen auf einmal begonnen wird, desto mehr Erhaltungs= bezw. Wiederholungsaufgaben sind notwendig, desto mehr verlangsamt sich der Fort=

schritt. Je mehr die Ausgangspunkte sich häufen, desto komplizierter wird der Lehrplan, umso größer die Gefahr, daß dem Lehrer die Übersicht des Ganzen, die doch zum Gedeihen des Ganzen so notwendig ist, verloren gehe, und daß er zum Sklaven des Übungsbuches werde. Diesen Argumenten gegenüber nimmt sich der vielgerühmte Vorteil der Stufengänge in konzentrischen Kreisen recht kläglich aus, und es ist durchaus nicht richtig, daß der Schüler hier auf jeder Stufe ein Ganzes rechnen gelernt hat, verfügt über ein wertvolleres Material, wie derjenige, welcher die Anfänge von allen Teilen eines Lehrprogramms in sich aufgenommen hat. Eins aus dem andern und eins nach dem andern. (Kurpfalzbayerischer Lehrplan vom Jahre 1804.)

Das mündliche Rechnen ist uralt, seine Einführung als Lehrgegenstand dagegen neu. Weil ein schriftliches Rechnen ebensowenig möglich ist, als ein schriftliches Denken, so ist das mündliche dominierend. Das schriftliche Rechnen kann auch vom mündlichen begleitet sein, wie umgekehrt das mündliche Rechnen schriftliche Aufzeichnungen zur Unterstützung des Gedächtnisses zuläßt. Das Unterscheidende liegt im successiven Fortschritte der Entwicklung der Rechenkunst. Erst rechnete man mit den Fingern, dann mit ihren Stellvertretern, mit körperlichen Maschinen, auf projektivischer Darstellung solcher, mit Ziffern, endlich ohne alle Hilfsmittel — frei. Der Ausdruck freies Rechnen ist gegenüber dem an bestimmte Formen gebundenen Zifferrechnen völlig zutreffend. Hieraus darf aber eine Geringschätzung des Zifferrechnens, dieser wunderbaren Erfindung, nicht abgeleitet werden. Mit Hilfe der Ziffern bewegt sich der Geist mit Leichtigkeit in Regionen, in welchen das beschränkte Gedächtnis sich nicht zurechtfinden könnte. Wenn die Zahlen sich mehren und groß werden, da hört das Freirechnen auf, wenigstens für die Mehrzahl; daher darf das schriftliche Rechnen nicht vernachlässigt werden. Hieraus ergibt sich auch, daß der bisher allgemein geltende Grundsatz, das freie Rechnen sei auf allen Stufen mit dem schriftlichen zu verbinden, und ersteres habe dem letzteren vorauszugehen, nicht konsequent durchführbar ist. Dieser Satz beruht auf der Verwechslung zwischen Freirechnung und der freien Vorbesprechung (Erklärung) schriftlicher Aufgaben.

Das freie Rechnen beherrscht die Anfänge des Rechenunterrichts, weil hier die schriftliche Beschäftigung noch sehr enge Grenzen hat; in den oberen Gebieten (bei großen Zahlen) herrscht das schriftliche vor. Wer dennoch glaubt, daß der, welcher rechnet: 2 Millionen und 2 Millionen sind 4 Millionen, innerhalb der Zahlreihe der Millionen rechne, täuscht sich. Er rechnet innerhalb 10. Man frage einen Anfänger, der den Satz 2 + 2 = 4 kennen gelernt hat; er antwortet 2 Millionen und 2 Millionen sind 4 Millionen, auch wenn er sonst von Millionen nichts gehört hat. Die Millionen sind ihm, wie seinem älteren Mitschüler lediglich Benennung, ein Name. Nebstdem darf nicht übersehen werden, daß die Formen des Schriftrechnens ganz andere sind, als die des Freirechnens. Die Multiplikation 4 mal 263 macht beim Freirechnen 2 Zerfällungen, es sind weiter 3 Multiplikationen und 2 Additionen erforderlich, zusammen 7 Funktionen; das Schriftrechnen hat in 4 Zeichen 3 Multiplikationen und 1 Addition beim Überzählen; alles Übrige ergibt sich aus dem Stellenwerte der Ziffern, welcher das Geschäft der Summierung der Teilprodukte übernimmt. Das Freirechnen ist hier entschieden das Schwierigere und müßte demnach dem Schrift-

rechnen nachfolgen. Genug, vorstehendes reicht zum Nachweise, daß eine streng stufenmäßige Verbindung des Schrift- und Freirechnens unmöglich ist, wenn anders der Fortschritt in abgegrenzten Zahlgebieten festgehalten werden soll.

Ehe die Menschen zum Rechnen schritten, mußte eine Veranlassung dazu gegeben sein. Ein bestimmter Fall stellte eine bestimmte Aufgabe. Die Nilüberschwemmungen weckten das Bedürfnis zur erneuten Landesverteilung, dieses Bedürfnis schuf die Feldmeßkunst. Die konkrete Aufgabe war das erste, das Rechnen mit der ledigen (nicht angewandten) Zahl das zweite. Die neuere Methodik macht es umgekehrt. Sie gibt erst Aufgaben mit freien Zahlen, dann werden diese auf eingekleidete Aufgaben angewendet. Die Textaufgabe ist aber das erste, diese sagt, was zu thun sei. An ihr muß der Schüler erst die Elementarfunktionen erkennen, und dann erst können diese an ledigen Zahlen geübt und wieder in Textaufgaben angewendet werden. Die Textaufgabe ist meist anschaulich. Beweis: Wenn ein Kind nicht weiß, wieviel 4—2 ist, so stellt auch der Schuldienstexspektant die Frage: Du hast 4 Äpfel und issest 2, wieviel bleiben da? Er stellt sie in der Erwartung, das Kind werde in den Vorrat *seiner* Erfahrungen eingreifen und dadurch zum Ziele gelangen. Ziel des Rechnens ist die selbständige Lösung von Textaufgaben. Diese müssen daher auf allen Stufen mit überwältigender Wucht auftreten, dabei ist jede Aufgabe darauf zu prüfen, ob sie Apperceptionshilfe oder angewandte Aufgabe ist.

Die eingekleidete Aufgabe, die Textaufgabe, bildet also einen wesentlichen Bestandteil des elementaren Rechenunterrichts.

Auf allen Stufen des Unterrichts werde das Allgemeine aus einzelnen Beispielen und Lebensfällen abgeleitet oder darauf zurückgeführt. Ein Beispiel: Du hast wohl schon gesehen, daß bei einem Krämer Waren abgeladen wurden. Diese Waren bezieht der Krämer vom Großhändler in einer Verpackung, in Kisten, in Fässern 2c. Darf der Großhändler die Verpackung ebensohoch berechnen, wie die Ware? Es kommt also bei der Gewichtsberechnung zweierlei in Betracht: erstens das Gewicht der Ware, zweitens das Gewicht der Umhüllung, also der Kiste, des Fasses, Sackes u. dgl. Das Gewicht der Ware heißt Netto-Gewicht 2c.

Der Lehrer rechne Repräsentationsbeispiele selbst vor. Dieses Vorrechnen soll den Schüler nicht des Selbstdenkens überheben, sondern ihm Gelegenheit bieten, den Denkprozeß des Lehrers geistig anzuschauen und zugleich die äußere Form der Lösung wahrzunehmen; kurz, es sei im Rechenunterrichte das, was das Vorlesen beim Leseunterrichte ist, ein Muster zur Nachahmung.

Den Weg zur Auflösung, Rechenregeln und Rechenvorteile muß der Schüler selbst finden. Angewandte Aufgaben gebe man nicht in der Form eines Ansatzes. Soll der Schüler zum selbstständigen Rechnen gelangen, muß er jede Aufgabe auf ihre Eigenart prüfen. Er muß selbst finden, welche Rechenoperationen nötig sind und in welcher Folge. Daher sind die Überschriften der Aufgabengruppen von Übel; sie entheben den Schüler eines guten Teiles des eigenen Nachdenkens. „Wer nach vorgelegten Musterbeispielen unbegriffener Weise rechnen gelernt hat, wird durch jede Aufgabe, welche sich nicht den ihm bekannt gewordenen Schematen unterordnen läßt, in eine desparate Lage versetzt." (Diesterweg.) Selbstgefundene Rechenregeln und Vorteile vergißt der Schüler nicht leicht, und wenn auch, so kann er sie doch leicht wieder finden.

Beim unmittelbaren Unterrichte müssen die Rechnungen laut beurteilt und laut gelöst werden. Weil das verständige Rechnen durch die richtige Auffassung der Sach- und Zahlverhältnisse bedingt ist, so ist auch der Gedankengang in der Entwicklung der Aufgabe Maßstab für die Beurteilung, also nicht die sogenannte Probe (entgegengesetzte Rechnungsart), nicht die Schnelligkeit der Ausführung, ja, nicht einmal das richtige Facit; denn es ist möglich, daß dasselbe trotz eines schiefen oder unrichtigen Schlusses gefunden oder auch vom Nachbar entlehnt worden ist. Dagegen kann das richtige Facit bei völlig richtigem Gange der Entwicklung durch einen minder schweren Fehler in der Ausrechnung, z. B. durch einen Verstoß im Addieren, verdeckt werden. Damit nun der Lehrer sich überzeuge, ob der Schüler richtig denkt, und damit er ihn zum richtigen Denken anhalten kann, ist die mündliche Darlegung der Schlüsse unerläßlich. Das schließt natürlich die Forderung an den Schüler, die Aufgaben für sich und still zu rechnen, entweder als Vorbereitung auf den folgenden Unterricht oder zur Selbstübung, nicht aus. In seiner Aneignung sei das Rechnen pure Denkthätigkeit, in seiner Anwendung Fertigkeit.

Man behandle im ersten Schuljahre nur den Zahlenraum von 1—10. **Die Gründlichkeit im Rechnen erfordert vor allem die Erzeugung richtiger Grundvorstellungen.** Die meisten derselben liegen innerhalb des ersten Zehners. Daraus folgt, daß von der Behandlung der ersten 10 Zahlen der Fortschritt des übrigen Unterrichts abhängig ist. Nur bei besonders günstigen Schulverhältnissen mag man noch den zweiten Zehner hinzu nehmen. Im ersten Schuljahre darüber hinauszugehen, ist unter allen Umständen ein Fehler gegen die Gründlichkeit. Eine andere unerläßliche Forderung ist die Sicherheit im Fortgange des Unterrichts. Man gehe daher niemals zu einer Übung vor, solange in der vorhergehenden nicht der absolut notwendige Grad der Rechentechnik vorhanden ist. Die Außerachtlassung dieser Regel macht ein beständiges Zurückgreifen auf das Vorausgegangene notwendig. Dadurch erhält aber das, was schon geübt sein soll, also das Nebensächliche eine Bedeutung, daß der Gegenstand der Lektion, die Hauptsache, verdunkelt und der Unterricht unklar, schleppend, ungemütlich — unfruchtbar wird. — Man wiederhole fleißig. Durch die Wiederholung sollen die Rechenkenntnisse dem unteren Gedankenlaufe übergeben, d. h. das Wissen zu einem dem Mechanismus ähnlichen Können erhoben und dadurch das Rechnen für das Leben fruchtbar gemacht werden. Bei der Wiederholung ist insbesondere auf jene Schüler Bedacht zu nehmen, welche am vorausgegangenen Unterrichte aus irgend einer Ursache nicht teilgenommen haben.

Weitere methodische Winke für den Betrieb des Rechnens.

1. Alle mündlichen Ausrechnungen sind mit Zahlenzerlegung auszuführen. Würde der Schüler die Aufgabe 3×76 so ausführen: 3×6 ist 18, bleibt 1; 3×7 ist 21 und 1 ist 22; zusammen 228", so wäre dies ein in die Phantasie versetztes Zifferrechnen, welches für die Geistesbildung völlig wertlos ist.

Eine richtige Lösung: $76 = 70 + 6$; $3 \times 70 = 210$; $3 \times 6 = 18$; $210 + 18 = 228$.

2. Man lasse die Teilergebnisse einer mündlichen Rechnung in eine Zahl zusammenfassen und gelegentlich wiederholen. Beispiel: $^1/_6$ von $763\,^1/_5 = ?$ Aus-

rechnung: $\frac{1}{6}$ von 600 = 100; Rest: $163\frac{1}{5}$; $\frac{1}{6}$ von 120 = 20; Rest: $43\frac{1}{5}$; (Zusammenziehung:) 100 + 20 = 120. (Wiederholung:) 120 ist $\frac{1}{6}$ von 720. Ich habe noch ein $\frac{1}{6}$ von $43\frac{1}{5}$ zu nehmen. $\frac{1}{6}$ von 42 = 7, $\frac{1}{6}$ von $1\frac{1}{5}$ ist $\frac{1}{6}$ von $\frac{6}{5} = \frac{1}{5}$; $7 + \frac{1}{5} = 7\frac{1}{5}$. Also ist $\frac{1}{6}$ von $763\frac{1}{5} = 120 + 7\frac{1}{5} = 127\frac{1}{5}$.

3. Man lasse, so oft es angeht, größere Zahlen auf kleinere zurückführen. Beispiel: Wie oft sind 140 Liter in 98 Hektoliter enthalten. Ausrechnung: 98 hl = 9800 l; 140 l sind in 9800 l so oft enthalten, wie $\frac{1}{10}$ von 140 l in $\frac{1}{10}$ von 9800 l, also 14 l in 980 l 2c.

4. Ist jene Auflösungsweise, welche auf alle Fälle anwendbar ist, das sogenannte Normalverfahren, tüchtig geübt, dann lasse man auch andere einfache und ungesuchte Lösungsweisen zu. Die formal bildende Kraft des Rechenunterrichtes liegt nicht allein in verschiedenartigen Aufgaben, sondern auch in der vielseitigen Betrachtung einer Aufgabe. Darum binde man den Gedankengang des Schülers nicht ausschließlich an eine Form der Auflösung, sondern lasse selbstgefundene, kunstlose Auflösungsweisen zu, oder rege die Schüler an zum Erfinden neuer Wege in der Ausrechnung. Es kann aber auch hier zu viel geschehen und in dem Streben nach Vielseitigkeit die Sicherheit verloren gehen. Die Aufgabe $3 \times 99 = ?$ kann ungekünstelt auf zweifache Weise gelöst werden:

1) $99 = 90 + 9$; $3 \times 90 = 270$; $3 \times 9 = 27$; $270 + 20 = 290$; $290 + 7 = 297$.

2) $3 \times 99 = 3 \times 100 - 3 \times 1$; $3 \times 100 = 300$; $3 \times 1 = 3$; $300 - 3 = 297$.

5. Die Aufgabe wird nur einmal, laut, langsam, gehörig betont und ohne eingeschaltete Bemerkungen vorgesprochen. Nach kurzer Pause wird ein Schüler gerufen, der die Aufgabe auflöst und ausrechnet. Die Sprechweise hiebei hat all den Forderungen zu genügen, welche an die mündliche Rede überhaupt gestellt werden müssen. Alles Lispeln und Einsagen, alles unzeitige Sich-bemerklich-machen, vorzeitiges Verkünden des Ergebnisses, alle Aufzeichnungen seitens der mitrechnenden Schüler haben zu unterbleiben. Um diese zur lebhaften Beteiligung aufzufordern, werde öfters der eine oder der andere gerufen, der die Rechnung weiterzuführen hat. Ob der Schüler im vollen oder elliptischen Satze zu antworten hat, hängt von der Art der Aufgabe und der bereits erlangten Fertigkeit ab. Im allgemeinen ist zu Beginn einer neuen Aufgabengruppe, einer neuen Stufe, überhaupt so lange, als eine Partie des Rechenstoffes nicht völlig verstanden ist, die Sprechweise eine ausführliche. Handelt es sich um Erwerbung der Rechentechnik, dann muß der Ausdruck auch kurz sein.

Das mündliche Rechnen nimmt die Denkkraft noch mehr in Anspruch als das schriftliche, es steht dem Volksverstande näher und ist immer und überall anwendbar; daher liegt der Schwerpunkt des Rechenunterrichts in der mündlichen Auflösungsform.

6. Man halte auf eine sorgfältige und saubere Schrift, überhaupt auf eine geordnete, übersichtliche und gefällige Darstellungsweise. Die schriftliche Darstellung soll ein Abbild des klaren Gedankenganges,

ein Zeuge des Fleißes sein. Viele Fehler entstehen durch die lässige Schrift, z. B. durch das ungenaue Untereinandersetzen der Summanden, durch die mangelhafte Darstellung des + und ×. Die Korrektur derartiger Arbeiten ist außerordentlich erschwert. Zudem ist die Sorgfalt in den schriftlichen Arbeiten ein Moment, das der Lehrer als Erzieher nicht unbeachtet lassen darf; denn die Leichtfertigkeit der Gesinnung zeigt sich auch in der Schrift.

7. Es empfiehlt sich, daß die Schüler beim unmittelbaren Unterrichte im schriftlichen Rechnen sich im Halbkreise vor der Schultafel aufstellen und wechselweise an derselben vorrechnen. Der Lehrer ist dann allen Schülern der treffenden Klasse nahe, was nicht unwesentlich zur Förderung der Aufmerksamkeit beiträgt, und ein Wechsel zwischen Sitzen und Stehen ist der Gesundheit zuträglich. Selbstverständlich wählt der Lehrer seinen Platz an der Schultafel so, daß er von ihm aus alle Schüler überwachen kann.

Lehrthätigkeit.

In einer vollklassigen Schule hat der Lehrer jede Klasse angemessen zu beschäftigen, womöglich so, daß alle Klassen zu gleicher Zeit Rechnen haben, und zwar eine Klasse direkten Unterricht, die anderen Klassen indirekten durch Bearbeitung schriftlicher Aufgaben. Letztere sind so einzurichten, daß jene Kinder, welche früher mit ihrem Pensum zu ende kommen, noch weiter beschäftigt sind, sei es daß sie die Probe zu einer Aufgabe machen, daß sie andere Lösungsweisen versuchen oder im Rechenbüchlein weiter rechnen ꝛc. Kein Kind darf unbeschäftigt sein. Es ist daher fehlerhaft, wenn der Lehrer sich bei Stellung der Aufgaben vorzugsweise immer nur mit einem oder einigen Schülern beschäftigt und die übrigen außer Beachtung läßt, wenn er erst aufruft und dann die Fragen stellt. Derselbe hat vielmehr die Aufgaben stets an die ganze Klasse zu richten und sämtliche Schüler derselben zur lebhaften Teilnahme heranzuziehen. Das kann z. B. bei den jüngsten Schülern geschehen, indem alle die Aufgabe an den Fingern, auf den Schiefertafeln darstellen, die Lösung im Chore vollziehen, bei älteren Schülern, indem ein beliebig aufgerufener Schüler die angefangene Aufgabe weiterzuführen bezw. zu vollenden hat, indem bei Repetitionen rasch die gesamte Schülerreihe durchlaufen wird, indem die Aufgaben des Rechenbüchleins von allen Schülern laut und im Chore gelöst werden, indem der Lehrer nahestehende Klassen kombiniert ꝛc.

Kommen angewandte Aufgaben zur Berechnung, so gibt der Lehrer 1. die Aufgabe und die Schüler wiederholen dieselbe. Geht aus der Betonung der Beziehungswörter hervor, daß die Aufgabe verstanden ist, dann folgt

2. die Auflösung. Ein Beispiel: Ein Arbeiter erhält einen Taglohn von 2 ℳ 50 ₰; wie viel verdient er sich (bei gleichem Lohn) in 3 Wochen? Schüler: Eine Arbeitswoche hat sechs Tage. Drei Arbeitswochen haben drei mal sechs oder achtzehn Tage. — Verdient er sich an einem Tage 2 ℳ 50 ₰, so verdient er sich in achtzehn Tagen achtzehn mal 2 ℳ und achtzehn mal 50 ₰.

3. Ausrechnung und Zusammenfassung. 18 × 2 ℳ = 36 ℳ; 18 × 50 ₰ = 18 × $\frac{1}{2}$ ℳ = 9 ℳ; 36 ℳ + 9 ℳ = 45 ℳ. Oder: Der Arbeiter verdient in 1 Woche 6 × 2 ℳ 50 ₰ = 12 ℳ + 6 halbe ℳ = 15 ℳ; in drei Wochen 3 × 15 ℳ = 45 ℳ.

Versteht der Schüler die Aufgabe nicht, dann sind ihm entweder die Sachverhältnisse unbekannt, oder er kann die Beziehung der zu suchenden Größe zu den gegebenen Größen nicht auffinden. Die Sachkenntnis erzeugt der Lehrer je nach der Aufgabe durch sachliche Gliederung derselben, durch Worterklärungen, durch Aufhellung der in der Aufgabe berührten Lebensverhältnisse, durch Vorrechnung einiger Repräsentationsbeispiele. In obiger Aufgabe könnte der Schüler z. B. die Woche zu sieben Arbeitstagen annehmen. Die Frage, ob am Sonntage auch des Verdienstes wegen gearbeitet werden darf, kann den Schüler auf das Richtige führen. Die Beziehung der in Frage stehenden Größe zu den gegebenen Größen wird am leichtesten erkannt, wenn der Lehrer die Schüler durch Fragen mit scharf markierten Beziehungswörtern zur Zergliederung der Aufgabe anleitet, wodurch die Beziehungsbegriffe von selbst schärfer hervortreten. Bei obiger Aufgabe könnte man also verfahren: Was ist dir bekannt? Was sollst du suchen? Wie findest du, wie viel Geld der Arbeiter sich in drei Wochen verdient? — Eine Hauptsache ist, daß der Schüler die Schlußreihen selbst bilde und selbst finde, welche Veränderungen er mit den Zahlen vorzunehmen hat. Es kann nämlich der Schüler durch die Unterrichtsfrage so geleitet werden, daß er das Resultat einer Rechnung findet, obwohl er dabei nichts gedacht hat und also auch nicht im stande ist, die Aufgabe selbständig zu lösen. Dieser Fall könnte eintreten, wenn man so fragen würde: Was verdient ein Arbeiter an einem Tage? Wie viele Tage haben drei Wochen? Wie oftmal $2^1/_2$ ℳ verdient sich der Arbeiter also in 3 Wochen? — Überhaupt hüte man sich, beim Rechnen viel einzuhelfen. Wo dies notwendig wird, da fehlt es an der Begründung des vorausgegangenen Unterrichts. Bei Prüfungen sollte sich der Lehrer füglich auf die Stellung der Aufgaben beschränken. Je selbständiger hier die Schüler rechnen, desto besser.

Die Aufgabe.

Art der Aufgaben. Man unterscheidet: 1. Aufgaben mit der reinen Zahl. Sie enthalten Zahlen ohne Benennung, z. B. $3 \times 5 = ?$

2. Bei Aufgaben mit benannten Zahlen sind die Zahlen mit den Namen von Dingen verbunden, z. B. 7 Äpfel, 6 Liter, 5 Pfennig. *) Die Zahlen können einfach oder mehrfach benannt sein. Einfach benannte Zahlen sind z. B. 4 Mark, 7 Meter, 5 Liter; mehrfach benannte z. B. 4 Meter, 8 Decimeter, 5 Centimeter. Außerdem spricht man noch von gleich und ungleich benannten Zahlen, z. B. 3 Mark, 12 Mark (gleichbenannt); 20 Mark, 18 Hektoliter (ungleichbenannt). Eine Aufgabe mit mehrfach benannten Zahlen ist: 6 m 8 dm 2 cm + 9 m 5 dm 6 cm = ?

Von den Aufgaben mit benannten Zahlen sind 3. Aufgaben mit der angewandten Zahl zu unterscheiden. „Eine Frau braucht täglich 4 Eier; wie viele Eier braucht sie in einer Woche?“ ist eine Aufgabe mit der angewandten Zahl. Hier hat der Schüler erst den Weg zur Lösung sich zu suchen, während dieser bei Aufgaben mit bloß benannten Zahlen immer schon in der Rechenform gegeben ist, z. B. Wie viele Eier sind 7 mal 4 Eier? Aufgaben

*) Die Wörter „Pfennig“ und „Mark“ sind nach legislatorischer Bestimmung unveränderlich, lauten also in der Mehrzahl wie in der Einzahl.

mit der angewandten Zahl sind in vielen Fällen anschaulicher als solche mit der reinen Zahl und können dann letzteren vorausgehen.

Von den algebraischen Aufgaben macht die Volksschule, wenn auch in bescheidenem Maße, Gebrauch; sie fördern den Scharfsinn und bringen einen anregenden Wechsel in die Rechenstunde.

Eigenschaften der Rechenaufgaben. Die Aufgaben müssen 1) den thatsächlichen Verhältnissen entsprechen. Hiegegen fehlen z. B. die Aufgaben: 1 Buch Schreibpapier kostet 1 ℳ 20 ₰; was kosten . . .? Jemand wurde geboren am 29. Februar 1823 und starb am 6. März 1887; wie alt ist diese Person geworden? — 2) Die Aufgabe sei logisch richtig. Falsch: Nimm von 6 Äpfeln 4 Äpfel weg, wie viele Äpfel bleiben dir? Das Kind sagt „vier" und hat recht; denn es hat sich 4 Äpfel weggenommen und hat diese vier. — Die Aufgaben sollen 3) kurz und bestimmt sein. Die Bestimmtheit der Aufgabe kann sich sowohl auf die Fassung als auch auf den Vortrag beziehen. So darf z. B. der Schüler nicht im Zweifel darüber sein, ob der Rabatt in oder auf das Hundert, ob die Woche zu 6 oder 7 Tagen anzunehmen sei. Undeutliche Aussprache, mangelhafte Betonung, Berichtigungen u. dgl. beeinträchtigen die Bestimmtheit, erschweren dem Schüler das Auffassen und vermindern seine Teilnahme.

Eine Aufgabensammlung für die Hand der Schüler ist wünschenswert, weil sie Gelegenheit zur stillen Beschäftigung in der Schule wie auch zur häuslichen Arbeit gibt, weil sie dem Lehrer die Vorbereitung auf den Unterricht erleichtert und das Vorschreiben der Aufgaben an die Wandtafel vielfach entbehrlich macht.

Schema des Stufenganges.

I. Die Vorbereitung besteht im Durchlaufen früherer auf die neue Aufgabe bezüglicher Rechenstoffe oder in der Besprechung der sachlichen Verhältnisse.

II. Die Darbietung geschieht auf der unteren Stufe mittels konkreter Dinge, an denen die Rechenoperationen zunächst vollzogen werden. Später geschieht die Einführung der Kinder in die neue Rechnungsart dadurch, daß der Lehrer unter Beteiligung der Schüler ein Beispiel entwickelt und zwar in der Weise, daß die Kinder einsehen, warum es so gemacht wird.

III. Die Verknüpfung des Dargebotenen mit dem Vorausgegangenen oder die Vergleichung mit Ähnlichem, das schon behandelt ist. Dadurch wird das Neue deutlicher und genau begrenzt.

IV. Die Ableitung des Allgemeinen. a) Auf den unteren Stufen: Darstellung der Rechensätze in unbenannten Zahlen. b) Auf den späteren Stufen: Ableitung und Einprägung der Rechenregel. Erscheint die Ableitung einer Regel nicht thunlich, so wird für die Rechnungsart ein Normalverfahren aufgestellt und eingeübt.

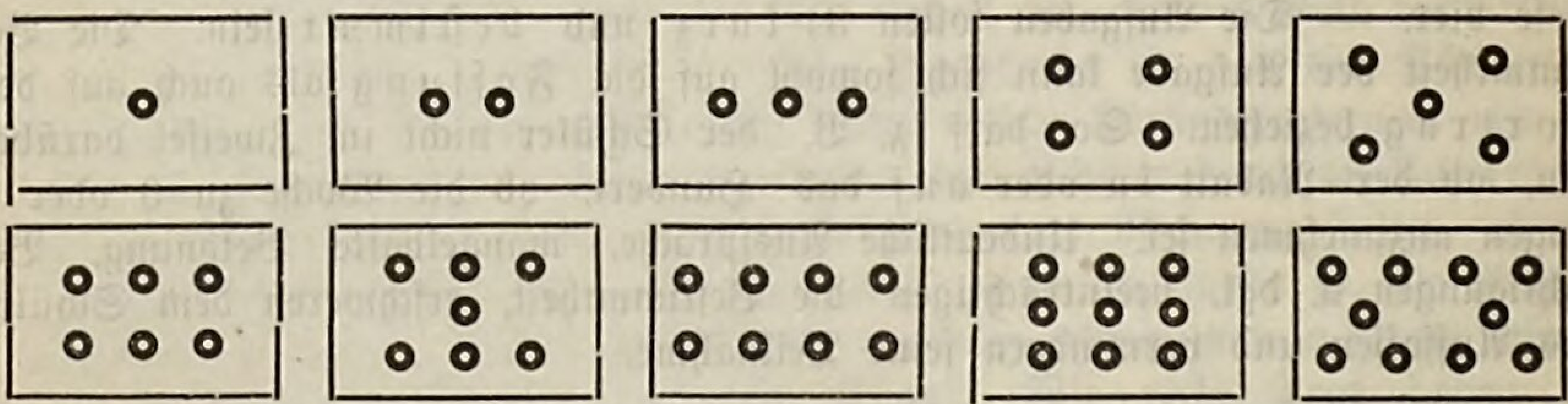
V. Die Anwendung. Eintragung der Regel und des Musterbeispiels in das Heft; mündliche und schriftliche Lösung von Beispielen nach dem Musterbeispiele. Memorieren von Reihen. Übungen bis zur Fertigkeit.

V. Hilfsmittel.

A. Veranschaulichungsmittel.

1. Graphische Darstellungen. Ein sehr brauchbares Hilfsmittel sind die **Zahlbilder**. Sie dienen vorzugsweise dem Auffassen und Unterscheiden der Zahlen von 1—10. Diesen Zweck erfüllen sie vollständig, weil sie die Einheiten einer Zahl übersichtlich gruppieren, wodurch es dem Schüler möglich wird, diese in ihren Teilen rasch als Ganzes aufzufassen. Die Zahlbilder soll der Lehrer nicht bloß an der Tabelle vorführen, sondern auch unter den Augen der Schüler entstehen lassen. Das Zeichnen der Zahlbilder ist für Kinder des 1. Schuljahres eine sehr nützliche stille Beschäftigung. (Vergl. Seite 468.)

Zahlbilder.



2. Der körperliche Apparat. Dieser ist wegen der Greifbarkeit und Beweglichkeit seiner wesentlichen Teile besser als die unveränderliche Tabelle.

Die russische Rechenmaschine. Dieser einfache, allgemein bekannte Apparat soll im Jahre 1813 durch russische Soldaten nach Deutschland gekommen sein. Er ermöglicht 1) den Aufbau des Zehnersystems in einfacher und natürlicher Weise. — 2) Es können an ihm schnell alle Übungen der Zahlenbildung, Zahlenzerlegung, des Zu- und Abzählens, des Vervielfachens und Messens vorgenommen werden. — 3) Bei seiner Handhabung sind die Schüler veranlaßt, auf den Apparat und zugleich auch auf den hinter demselben stehenden Lehrer zu sehen, was in disziplinärer Beziehung von Belang ist. — 4) Die Kugeln sind so groß, daß sie von allen Schülern einer zahlreichen Klasse wahrgenommen werden können. — 5) Der Apparat ist dauerhaft und billig und kann wohl von jedem Dreher, der sein Geschäft einigermaßen versteht, hergestellt werden. — Die linke Seite der Zählmaschine soll mit einem Brettchen verdeckt sein, damit der Lehrer in den Stand gesetzt ist, die Rechenkörper hinter dasselbe zurückzuschieben und dem Auge des Schülers immer nur so viele Einheiten vorzuführen, als die größte in Frage kommende Zahl anzeigt, also beim Rechnen innerhalb 10 eben 10 Kugeln 2c.

Außer den Dingen, welche ihrem Wesen nach dem Rechenunterrichte dienen, können noch eine Menge anderer Dinge wie zufällig in den Dienst des Rechenunterrichts gestellt werden, z. B. Stifte, Federhalter, Würfel, Stäbchen, Papierstreifen, Nüsse, Äpfel, Kastanien; Wände, Fenster, Fensterscheiben des Schulzimmers; die Schüler selbst, Teile des menschlichen Körpers 2c.

Wer sich weiter über die in der Volksschule gebräuchlichen Rechenapparate unterrichten will, der lese darüber nach in Ohlers Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts (Mainz, Kirchheim), oder verschaffe sich die in Kehrs Praxis der Volksschule angezeigten Fachschriften.

Der beste und natürlichste Rechenapparat für das erste Schuljahr ist die Hand. Die Finger sind schnell reihbar und stehen zur augenblicklichen Verfügung. Die Schüler werden durch das „Fingerstrecken" in steter Thätigkeit erhalten; ist ein Kind unthätig oder nicht bei der Sache, so geben die Finger Zeugnis davon; hat es eine Aufgabe nicht verstanden, so ist es wiederum an seinen Fingern zu ersehen. Dennoch lassen manche Lehrer nicht gerne oder überhaupt nicht mit den Fingern rechnen, weil sie fürchten, daß die Kinder nimmer davon ablassen. Diese Besorgnis ist jedoch nur dann gerechtfertigt, wenn der Lehrer nicht rechtzeitig auf die Einprägung der Rechensätze dringt. Ein Kind, welches auswendig weiß, wie viel 4 und 5 ist, nimmt zur Ausrechnung dieser Aufgabe gewiß nicht mehr die Finger zu hilfe.

Der Rechenunterricht hat ferner eine Reihe von **Rechensachen** zur Vermittlung gewisser grundlegender Anschauungen zu behandeln. Die zunächst in Betracht kommenden Sachen sind: das Geld, die Maße, die Gewichte, die Zeitmaße (Uhren, Kalender).

Zur Vorzeigung des Geldes eignet sich eine Holzleiste mit einem Spalte. Neben den einheimischen Münzen sind auch gangbare ausländische Münzen und Papierwerte wie Brief- und Stempelmarken vorzuzeigen.

Von den Längenmaßen soll ein in Centimeter geteilter Meterstab vorhanden sein. Es empfiehlt sich auch, die Länge des Meters an der Wandtafel bezeichnen zu lassen, wagrecht und senkrecht. Außerdem soll die Höhe des Schulzimmers mit einem schwarzen Striche, der in Centimeter und Meter geteilt ist, gemessen sein. Die Millimeterteilung haben die Kinder auf den Linealen.

Von den Flächenmaßen gehört das Quadrat-Meter in das Schulzimmer. Dasselbe ist durch eine Wandtafel, die 1 m lang und 1 m breit ist, zu veranschaulichen. Naheliegende Flächen werden gemessen.

Von den Körpermaßen soll ein Kubikdecimeter in Würfelform, das Liter in Walzenform und ein Kubikmeter vorhanden sein.

An Gewichten sind nötig: 1 g, 2 mal 2 g, 5 g, 10 g, 20 g, 100 g, 200 g, 250 g, $^1/_2$ kg, 1 kg und 5 kg, — dazu eine zweiarmige Wage. Als Gewichte eignen sich auch die Münzen. Unser Pfennig wiegt 2 g, 3 Doppelpfennige wiegen 10 g, 2 Fünfpfennig 5 g, 1 Zehnpfennigstück 4 g 2c.

Zur Veranschaulichung der niederen Zeitgrößen dient ein großes Zifferblatt. (Nach Dr. Hartmann.)

Literarische Hilfsmittel.

I. Zum Schulgebrauch.

1. Lehrbücher und Anweisungen nebst den dazu gehörigen Aufgabensammlungen.

Sterner Matthäus, Rechenbuch für Landschulen. 1. Heft (bearbeitet von J. Lindner); 2. Heft, Mittelstufe, Freirechnen; 3. Heft, Mittelstufe, Zifferrechnen; 4. Heft, Oberstufe, Freirechnen; 5. Heft, Oberstufe, Zifferrechnen; 6. Heft, Feiertags- und landwirtschaftliche Fortbildungsschule. München, Oldenburg. Ebenda ein Programm hiezu.

Brenner Anton, Rechenschule, Ausgabe A in 7 Heften à 20 ₰ und Ausgabe B in 4 Heften à 15—25 ₰. Freising, Datterer.

Hartmann-Ruhsam, Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. Ausgabe A in 6 Heften à 25 ₰, 6. Heft 40 ₰; Ausgabe B in 4 Heften à 25 ₰. Leipzig und Frankfurt a./M., Kesselring.

Jänicke, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule. Gotha, Thienemann.

Scherer, Andeutungen zur Erteilung des Rechenunterrichts in der Volksschule. Tauberbischofsheim, Lang. 3 *M*. Hiezu Rechenaufgaben für Volksschulen.

Kentenich, Anleitung zur Erteilung des Rechenunterrichts. Düsseldorf, Schwann. 2 *M*.

Steuer W., Methodik des Rechenunterrichts. Strehlen, Gemeinhardt. 4,50 *M*.

2. Raumlehre.

Kaselitz, Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule. Berlin, Stubenrauch. 50 ₰.

Derselbe, Die Formenlehre in der Volksschule. Betrachtung, Darstellung und Berechnung geometrischer Körper. 2 Teile à 40 ₰. Ebenda.

Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen, sowie für Seminarvorbereitungsanstalten. Mit 253 Figuren und einer Tafel Körpernetze. Gotha, Thienemann. 3 *M*.

Derselbe, Geometrische Rechenaufgaben für die Volks- und Bürgerschule, sowie für Fortbildungsschulen. 80 ₰. Ebenda.

Königbauer, Raumlehre. Erste Stufe: für Volksschulen. Mit 55 Figuren und 1 Tafel Körpernetze. 140 S. 2 *M*. München, Z.-Sch.-V. 1878. Hiezu ein Schülerbuch 52 S. 30 ₰. Ebenda.

3. Buchhaltung.

Fischer Gr., Die doppelte Buchhaltung. Ein methodischer Leitfaden für Bürgerschulen ꝛc. und zum Selbstunterrichte. Mit Übungsaufgaben. München, Oldenburg. 2 *M*.

II. Zur Fortbildung.

a) Arithmetik, Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

Schreiner, Aufgabensammlung aus der Algebra. Eichstätt, Stillkrauth. 1,20 *M*.

Fuß, Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra. 1,20 *M*. Hiezu eine Aufgabensammlung. Nürnberg, Korn.

Hoffmann und **Klein,** Rechenbuch für Seminaristen und Lehrer. Düsseldorf, Schwann. 3 *M*.

Zur Übung im Auflösen algebraischer Aufgaben auf arithmetischem Wege.

Brenner, 300 algebraische Aufgaben, zunächst für Lehrerbildungsanstalten. 40 ₰. Freising.

Lettau, Algebraische Aufgaben. (Mit ausgeführten Lösungen.) 2,70 *M*. Langensalza, Greßler.

Schütze, Algebraische Aufgaben mit elementaren Lösungen. 1882. 1 *M.* Straubing, Attenkofer.

Stubba, Sammlung algebraischer Aufgaben nebst Anleitung zur Auflösung durch Schlüsse. 2 *M.* Altenburg, Pierer.

b) Geometrie.

Lübsen, Geometrie. Leipzig, Brandstetter. 3 *M.*

Spitz, Lehrbuch der Geometrie, Stereometrie und Trigonometrie. Mit Aufgaben und Lösungen. Leipzig und Heidelberg, Winter. Zusammen 11,60 *M.*

Aufgabensammlungen.

Holfert, Aufgaben zur Planimetrie und Stereometrie, nebst Facitheften. Dresden, Huhle (Adler). 2,80 *M.*

Königbauer, Geometrische Aufgaben für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. Regensburg, Habbel. 1,80 *M.*

Zur Praxis des Rechenunterrichts.

Materialien nebst Andeutungen zu ihrer Behandlung.

1. Stufe. Das Rechnen in der Vorbereitungsklasse oder im ersten Schuljahre.

Übersicht des Stufenganges.

I. Die Zahlen von 1 bis 5.

1. Besprechung der neuen **Rechensache**, des Veranschaulichungsmittels, Repetition des Vorausgegangenen.
2. Auffassung der einzelnen Zahl.
3. Vergleichung mit den vorausgegangenen Zahlen.
4. Die unbenannte Zahl und ihr Zeichen.
5. Einübung durch Zählen 2c.

Nach der Zahl 5 folgt die Addition und Subtraktion innerhalb der Zahl 5 und zwar benannt, unbenannt und angewandt.

II. Die Zahlen von 6 bis 10.

werden behandelt wie die Zahlen von 1 bis 5; nur findet unter Nr. 5 jede Zahl auch Anwendung in der Addition und Subtraktion. Nach Behandlung der Zahl 10 werden auch die abgekürzten Formen der Addition und Subtraktion, nämlich Multiplikation und Division (Enthaltensein und Teilen) behandelt.

I. Die Zahlen von 1 bis 5.

Eins.

1. Vorbesprechung. Der Lehrer bringt die Zählmaschine und leitet die Kinder an zu sprechen: Das — ist — eine — Zählmaschine. Das — ist — der — Rahmen. Das — sind — Drähte. An — den — Drähten — befinden — sich — Kugeln.

2.*) Der Lehrer schiebt eine Kugel vor und fragt: Wie viele Kugeln habe ich vorgeschoben? Sch. Eine. L. Sprecht alle: Das — ist — eine — Kugel. Zeichnet eine Kugel auf eure Tafel! Die Schüler zeichnen einen ausgefüllten Kreis. Was gibt es einmal im Schulzimmer? Der Ofen ist einmal vorhanden. Die Schultafel ist einmal da ꝛc. Klascht einmal in die Hände! Macht auf eure Tafel einen Strich, einen Kreis ꝛc. Sprecht: Ich habe — einen — Strich — gemacht. Nennt Dinge, welche ihr nur einmal habt? (**3.** Die Vergleichungsstufe fällt aus.)

4. Nun machen wir ein Zeichen für die Zahl „eins". Eins schreibt man so: **1. 5.** Wird geübt.

Zwei.

1. Wir wollen heute auch Geld zählen. Ich habe eine Münze hier. Was ist das? 1 ₰. Das — ist — ein — Pfennig. Woraus ist er gemacht? Welche Farbe hat er? Wie ist er geformt? Was für eine Ziffer steht darauf? Zeichnet diese Seite.

2. Ich habe hier noch 1 ₰. Wie viele Pfennig sind hier? (Werden auf eine Leiste aufgesteckt.) Es — sind — zwei — Pfennig — hier. Zeichnet 2 Pfennig auf eure Tafel! Klatscht zweimal mit den Händen! Einmal, zweimal. Macht 2 Kreise, 2 Striche auf die Tafel! Sprecht: Ich — habe — zwei — Striche — gemacht ꝛc. An der Zählmaschine werden 2 Kugeln vorgeschoben. Wie viele Kugeln sind vorgeschoben? Die Antworten erst einzeln, dann im Chore. Was ist zweimal im Schulzimmer, in der Kirche, in euerer Wohnung daheim? Wie heißt man zwei zusammengehörige Schuhe? Wer weiß noch andere Paare? Wer kennt ein Tier mit 2 Füßen? Hier habe ich ein Geldstück. Wer kennt es? Das — ist — ein — Zweier. Wieviel Pfennig gilt er? Wie heißt er deswegen? Zweipfennigstück.

3. Was ist größer, das Einpfennigstück oder das Zweipfennigstück? Was ist kleiner? ꝛc. Was gilt mehr ꝛc. Was gilt weniger ꝛc. Um wieviel gilt das Zweipfennigstück mehr als das Einpfennigstück? Um wieviel gilt das Einpfennigstück weniger als das Zweipfennigstück?

4. und **5.** Steht auf! Stoßt auf „eins" die rechte Hand vor, auf „zwei" die linke und zählt dabei: eins, zwei — eins, zwei ꝛe. Nun machen wir das Zeichen für die Zahl „zwei". Zwei schreibt man so: **2.** Wird geübt. Hernach wird 1, 2 geschrieben.

Ähnlich behandelt man **drei** und **vier.**

Fünf.

1. Wir zählen heute die Finger. Hebt die linke Hand vor! Wie heißt der? Daumen, Zeigefinger ꝛc. Altes Fingerlied: „Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen, der liest sie auf, der trägt sie heim und der Kleine ißt sie ganz alleine."

2. Wer kann die Finger zählen? Zählt alle: ein — Finger, zwei — Finger, drei — Finger, vier — Finger, fünf — Finger; der Daumen ist der erste Finger, der Zeigefinger ist der zweite ꝛc. ꝛc. Zeigt den 1. Finger und sprecht: Der Daumen ist der 1. Finger. Zeigt den 5. Finger und sprecht: Der Kleine ist der 5. Finger u. s. f. außer der Ordnung. Weitere Darstellung an den Kugeln der Zähl-

---

*) Diese Ziffern bedeuten die p. 483 aufgezählten Unterrichtsstufen.

maschine, an Pfennigen und Strichen und Gebrauch der Grund- und Ordnungszahlwörter.

3. Was ist mehr, 5 ₰ oder 4 ₰? Was ist weniger, 4 ₰ oder 5 ₰? Um wieviel sind 5 ₰ mehr als 4 ₰? Um wieviel ₰ sind 4 ₰ weniger als 5 ₰? Für „größer" und „kleiner" eignen sich das Mark- und das Fünfmarkstück. Vergleiche ebenso 5 mit 3, mit 2 und 1!

Der Lehrer stellt die Zahlen von 1 bis 5 in Punkten dar; die Schüler machen es nach und sprechen dabei:

o	Das ist e i n Punkt.
o o	Das sind z w e i Punkte.
o o o	Das sind d r e i Punkte.
o o o o	Das sind v i e r Punkte.
o o o o o	Das sind f ü n f Punkte.

Das wird vor- und rückwärts geübt, in und außer der Reihe, bis auch der schwächste Schüler völlig sicher ist.

4. und **5.** Die Punkte werden weggewischt und es wird gezählt:

a) 1, 2, 3, 4, 5 — 5, 4, 3, 2 1. Weitere Reihen wie

b) nach 1 kommt 2, nach 2 kommt 3, nach 3 kommt 4, nach 4 kommt 5.

c) 2 ist um 1 größer als 1; 3 ist um 1 größer als 2 ꝛc.

d) 3 ist um 2 größer als 1; 4 ist um 2 größer als 2 ꝛc.

e) 4 ist um 1 kleiner als 5; 3 ist um 1 kleiner als 4; 2 ist um 1 kleiner als 3; 1 ist um 1 kleiner als 2; 3 ist um 2 kleiner als 5 ꝛc.

f) Zwischen 1 und 3 ist 2; zwischen 2 und 4 ist 3; zwischen 3 und 5 ist 4.

g) 5 ist um 1 mehr als 4	h) 1 ist 1 weniger als 2
4 " " 1 " " 3	2 " 1 " " 3
3 " " 1 " " 2	3 " 1 " " 4
2 " " 1 " " 1.	4 " 1 " " 5.
i) 5 ist um 2 mehr als 3	k) 1 ist 2 weniger als 3
4 " " 2 " " 2	2 " 2 " " 4
3 " " 2 " " 1.	3 " 2 " " 5 ꝛc.

All diese Übungen werden außer der Reihe wiederholt; wird dann gar kein Fehler gemacht, geht man zur Zifferreihe weiter und schreibt: 1, 2, 3, 4, 5. Der Lehrer diktiert die Ziffern außer der Reihe, läßt sich diese und jene an der Tafel zeigen, fragt was sie bedeute, wieviele Eins oder Einer sie gelte ꝛc., gibt sie zum Schreiben auf. Ein Verslein darauf vermehrt den Eifer.

„Ich hab' drei lederne Strümpf',
und zwei dazu macht fünf.
Und wenn ich einen verlier',
so hab' ich doch noch vier."

Addition innerhalb 5.

1. Besprechung des Markstückes, wenn es noch nicht geschehen ist. Wiederholung einiger Übungen aus dem vorigen Pensum wie

a) 2 ist um 1 größer als 1	b) 3 ist um 2 größer als 1
3 „ „ 1 „ „ 2	4 „ „ 2 „ „ 2
4 „ „ 1 „ „ 3	5 „ „ 2 „ „ 3
5 „ „ 1 „ „ 4	

c) 4 ist um 3 größer als 1
5 „ „ 3 „ „ 2

d) 5 ist um 4 größer als 1.

Ich habe hier auf der Leiste einige Markstücke aufgestellt, zählt sie!

2. Zeichnet sie ab und sprecht dabei: Zu einer ℳ muß man noch eine ℳ legen, daß man zwei ℳ erhält; zu zwei ℳ muß man noch eine ℳ legen, daß man drei ℳ erhält 2c. 2c.

a) 1 ℳ und 1 ℳ sind 2 ℳ
2 „ „ 1 „ „ 3 „
3 „ „ 1 „ „ 4 „
4 „ „ 1 „ „ 5 „

b) Das Nämliche außer der Reihe von einzelnen und von allen.

Der Lehrer nimmt die Münzen weg, steckt sie neu auf und stellt dar:

c) 1 ℳ und 2 ℳ	Die Schüler sprechen:	d) 1 ℳ und 3 ℳ
2 „ „ 2 „	1 ℳ und 2 ℳ sind 3 ℳ 2c.	2 „ „ 3 „
3 „ „ 2 „		e) 1 ℳ und 4 ℳ
f) 1 ℳ und 1 ℳ	g) 2 ℳ und 1 ℳ	h) 3 ℳ und 1 ℳ
1 „ „ 2 „	2 „ „ 2 „	3 „ „ 2 „
1 „ „ 3 „	2 „ „ 3 „	i) 4 ℳ und 1 ℳ
1 „ „ 4 „		

Wenn es nötig erscheint, werden die gleichen Sätze auch an Pfennigen und Strichen gezeigt.

3. ————.

4. Wieviel ist: *)

a) 1 und 1	b) 1 und 2	c) 1 und 3	e) 1 und 1
2 „ 1	2 „ 2	2 „ 3	1 „ 2
3 „ 1	3 „ 2	d) 1 und 4	1 „ 3
4 „ 1			1 „ 4

f) 2 und 1	g) 3 und 1
2 „ 2	3 „ 2
2 „ 3	h) 3 „ 1.

Schriftliche Darstellung dieser Sätze seitens der Schüler. Für das Wörtchen „und“ wird ein stehendes Kreuz gemacht, für „ist“ zwei wagrechte Striche (+ =).

5. Einübung der Reihen unter 4. Memorieren derselben. Lesen der Aufgaben aus der Rechenfibel, darnach Schreiben und Ausrechnen derselben.

---

*) 2, 3 2c. benannte Dinge sind ein Plural; Zahlen werden unbenannt als Komplexe aufgefaßt und haben nur einen Singular, z. B. 1 ℳ + 1 ℳ **sind** 2 ℳ; 1 + 1 **ist** 2; 2 + 1 **ist** 3.

Angewandte Aufgaben, z. B. Eine Henne legte gestern ein Ei und heute wieder ein Ei. Wie viele Eier hat sie gelegt? Max ist 2 Jahre alt und seine Schwester 3; wie alt sind sie zusammen?

Subtraktion innerhalb 5.

1. Der Lehrer hat 5 neue G r i f f e l und zeigt einen vor mit der Frage: Was ist das? Er nimmt noch einen zweiten hiezu und spricht: Wie viele Griffel seht ihr hier? Zwei Griffel sind um wieviel mehr als ein Griffel ꝛc.

2. Wie viele Griffel muß man von 2 Griffeln wegnehmen, damit einer bleibt? Der L. hält 3 Griffel in die Höhe. Wie viele sind es? Nimm einen weg! Wie viele bleiben noch? Drei Griffel weniger ein Griffel sind zwei Griffel ꝛc. ꝛc. Alle im Chore:

a) 2 G. weniger 1 G. ist 1 G.
3 „ „ 1 „ sind 2 „
4 „ „ 1 „ „ 3 „
5 „ „ 1 „ „ 4 „

b) 3 G. weniger 2 G. ist 1 G.
4 „ „ 2 „ sind 2 „
5 „ „ 2 „ „ 3 „

c) 4 G. weniger 3 G. ist 1 G.
5 „ „ 3 „ sind 2 „

d) 5 G. weniger 4 G. ist 1 G.

e) 2 G. weniger 1 G. ist 1 G.
2 „ „ 2 „ „ 0 „

f) 3 G weniger 1 G sind 2 G
3 „ „ 2 „ ist 1 „
3 „ „ 3 „ „ 0 „

g) 4 „ weniger 1 „ sind 3 „
4 „ „ 2 „ „ 2 „
4 „ „ 3 „ „ 1 „
4 „ „ 4 „ „ 0 „

h) 5 „ weniger 1 „ sind 4 „
5 „ „ 2 „ „ 3 „
5 „ „ 3 „ „ 2 „
5 „ „ 4 „ „ 1 „
5 „ „ 5 „ „ 0 „

Weitere Aufgaben außer der Reihe.

3. a) 2 G. + 1 G. = 3 G.
2 „ — 1 „ = 1 „
3 „ + 1 „ = 4 „
3 „ — 1 „ = 2 „
4 „ + 1 „ = 5 „
4 „ — 1 „ = 3 „

b) 3 G. + 2 G. = 5 G.
3 „ — 2 „ = 1 „
2 „ + 2 „ = 4 „
2 „ — 2 „ = 0 „

4. Die vorstehenden Sätze unter 2 und 3 werden ohne Benennung und ohne Veranschaulichung behandelt und hernach schriftlich dargestellt. Null = 0. Statt „w e n i g e r" schreibt man einen wagrechten Strich.

5. Aufgaben nach Diktat und aus der Rechenfibel nach vorausgegangenen Erklärungen. Memorieren der Subtraktionsreihen. Niederschreiben aus dem Gedächtnisse. Angewandte Aufgaben, z. B. Ein Knabe hat ein Zweipfennigstück; er kauft um 1 ₰ einen Griffel; was bekommt er heraus?

II. Die Zahlen von 6 bis 10.

S e ch s.

1. Wie lassen sich 5 ₰ auszahlen? Das Fünfpfennigstück wird näher beschrieben. Zeichnung der 5 einzelnen Pfennige.

2. Ich stecke zu den 5 ₰ noch 1 ₰ auf die Leiste. Wer weiß von euch, wie viele ₰ es nun sind? Zeichnet auch den 6. ₰.

3. Es werden folgende Sätze veranschaulicht und gesprochen:

a) 5 ₰ und 1 ₰ = 6 ₰	b) 6 ₰ sind um 1 ₰ mehr als 5 ₰
4 „ „ 2 „ = 6 „	6 „ „ „ 2 „ „ „ 4 „
3 „ „ 3 „ = 6 „	6 „ „ „ 3 „ „ „ 3 „
2 „ „ 4 „ = 6 „	6 „ „ „ 4 „ „ „ 2 „
1 „ „ 5 „ = 6 „	6 „ „ „ 5 „ „ „ 1 „

c) 5 ₰ sind um 1 ₰ weniger als 6 ₰
4 „ „ „ 2 „ „ „ 6 „
3 „ „ „ 3 „ „ „ 6 „
2 „ „ „ 4 „ „ „ 6 „
1 „ „ „ 5 „ „ „ 6 „

d) 6 ₰ — 1 ₰ = 5 ₰	e) 5 ₰ + 1 ₰ = 6 ₰
6 „ — 2 „ = 4 „	5 „ — 1 „ = 4 „
6 „ — 3 „ = 3 „	4 „ + 2 „ = 6 „
6 „ — 4 „ = 2 „	4 „ — 2 „ = 2 „
6 „ — 5 „ = 1 „	3 „ + 3 „ = 6 „
6 „ — 6 „ = 0 „	3 „ — 3 „ = 0 „

4. Ohne Benennung, ohne Veranschaulichung erst mündlich:

a) 5 + 1	b) 6 — 1	c) 5 + 1
4 + 2	6 — 2	5 — 1
3 + 3	6 — 3	4 + 2
2 + 4	6 — 4	4 — 2
1 + 5	6 — 5	3 + 3
		3 — 3

Man kann nicht immer die sechs Dinge, welche man meint, zeichnen; das ginge zu lange her. Man macht für die Zahl „sechs" dieses Zeichen: **6**. Die Ziffer wird geübt und dann den 5 bekannten Ziffern zugefügt.

5. Memorieren der Aufgaben a und b unter Nr. 4; Auf- und Abwärtszählen bis 6; Niederschreiben der Reihen aus dem Gedächtnisse; Diktat von Aufgaben; Lesen der Aufgaben aus der Fibel; Ausrechnung derselben; angewandte Aufgaben, z. B. Ein Vater hat 6 Kinder; wie viele Knaben und Mädchen können es sein? Otto hat 6 Äpfel und gibt davon 2 an Karl ab; wie viele Äpfel bleiben ihm?

Ähnlich werden behandelt **sieben**, **acht** und **neun**.

Bei sieben werden die Wochentage besprochen, bei neun das Kegelspiel, bei acht vielleicht das Fenster, wenn es 8 Scheiben hat, das Achteck und dergleichen.

Zehn.

1. Der Lehrer zeigt Pfennige, Zweipfennigstücke, das Fünf- und Zehnpfennigstück, das Ein-, Zwei- und Fünfmarkstück und auch das Zehnmarkstück vor und weist zunächst auf die Verschiedenheit der Metalle, der Farbe, auf den Klang hin und läßt die Schüler in Sätzen nachsprechen. Wiederholung der Additions- und Subtraktionsreihen innerhalb „neun."

2. und **3.** Der Lehrer steckt 1 ℳ auf die Leiste und fragt: Wieviele ℳ sind es? Er steckt noch 1 ℳ auf. Es sind 2 ℳ aufgesteckt und so fort bis 9 ℳ. Soweit wisset ihr es alle. Wer weiß, wie viele ℳ es sind, wenn ich noch 1 ℳ aufstecke? Es sind 10 ℳ. Wenn es nötig erscheint, wird das nämliche an Pfennigen, Kugeln, Fingern und Strichen an der Tafel gezeigt. Mit welchen Geldstücken kann man 10 ₰ auszahlen? 10 ℳ?

Veranschaulichte Operationen:

9 ℳ + 1 ℳ	1 ℳ + ? ℳ = 10 ℳ
8 „ + 2 „	2 „ + ? „ = 10 ℳ
7 „ + 3 „	3 „ + ? „ = 10 ℳ
6 „ + 4 „	4 „ + ? „ = 10 ℳ
5 „ + 5 „	5 „ + ? „ = 10 ℳ
4 „ + 6 „	6 „ + ? „ = 10 ℳ
3 „ + 7 „	7 „ + ? „ = 10 ℳ
2 „ + 8 „	8 „ + ? „ = 10 ℳ
1 „ + 9 „	9 „ + ? „ = 10 ℳ

Sprechweisen:

a) Zu 9 ℳ muß man 1 ℳ legen, daß man 10 ℳ erhält 2c.

b) 9 ℳ und 1 ℳ sind 10 ℳ 2c.

c) Um wie viele ℳ sind 10 ℳ mehr als 9, 8, 7, 6 2c. ℳ?

d) Um wie viele ℳ sind 9, 8, 7, 6 2c. ℳ weniger als 10 ℳ?

e) 10 ℳ weniger 1 ℳ sind 9 ℳ	
10 ℳ „ 2 ℳ „ 8 „	f) 10 ℳ — ? ℳ = 9 ℳ
10 „ „ 3 „ „ 7 „	10 „ — ? „ = 8 „
10 „ „ 4 „ „ 6 „	10 „ — ? „ = 7 „
10 „ „ 5 „ „ 5 „	10 „ — ? „ = 6 „
10 „ „ 6 „ „ 4 „	10 „ — ? „ = 5 „ 2c.
10 „ „ 7 „ „ 3 „	
10 „ „ 8 „ „ 2 „	
10 „ „ 9 „ „ 1 „	
10 „ „ 10 „ „ 0 „	

Abfragen außer der Reihe.

4. Wieviel ist

a) 9 + 1	b) Um wieviel ist 10 größer als 9, 8, 7, 6 2c.?
8 + 2	c) Um wieviel ist 9, 8, 7 2c. kleiner als 10?
7 + 3	
6 + 4	d) Wieviel ist 10 — 1, 2, 3, 4 2c.
5 + 5	e) Wieviel ist 9 + 1, 10 — 1; 8 + 2; 10 — 2; 7 + 3. 10 — 3 2c
4 + 6	
3 + 7	
2 + 8	
1 + 9	

Schriftliche Darstellung: Für „zehn" hat man keine Ziffer mehr. Man nennt 10 Einer einen Zehner und schreibt ihn auch mit 1; damit man ihn aber von dem Einer 1 wegkennt, schreibt man ihn auf die II. Stelle, also so: 10. Auf der I. Stelle steht 0; diese gilt aber nichts; sie füllt nur

die Stelle aus; 1 auf der II. Stelle ist ein Zehner und gilt 10 Einer.*) Schriftliche Darstellung der gelernten Additions- und Subtraktions-Reihen nach Diktat und Ausrechnung derselben.

5. Memorieren dieser Reihen. Niederschreibung aus dem Gedächtnisse. Lesen der Aufgaben aus der Rechenfibel, Abschrift und Ausrechnung derselben.

Angewandte Aufgaben, z. B. Ein Knabe ist 6 Jahre alt und seine Schwester 4 Jahre; wie alt sind sie zusammen? Emil muß um 8 ₰ Essig holen und bekommt dazu 1 Zehnpfennigstück; wie viel ₰ muß er wieder zurückbringen? Mit welchen Münzen kann er 8 ₰ bezahlen? Ein Knabe muß ein Paar neue Schuhe, die 6 ℳ kosten, zahlen; er erhält dazu 1 Zehnmarkstück; wie viele ℳ muß er zurückbringen? Mit welchen 2 Silbermünzen könnte er 6 ℳ auszahlen?

Multiplikation innerhalb 10.

1. Wir wollen heute an der Zählmaschine das Einmaleins lernen. Zählt die Kugeln an dem 1. Drahte! Nehmt je 2 zusammen und zählt: $2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10$ K. Nehmt je 3 K. zusammen und zählt: $3 + 3 + 3 = 9$ K. Nehmt je 4 K. ꝛc.

2. Ein Schüler zeigt an der Zählmaschine die Kugeln, und der Lehrer bezeichnet die Schüler, welche vorsprechen, wie vielmal eine, zwei ꝛc. Kugeln vorgeschoben wurden.

a)
1 × 1 K. = 1 K.
2 × 1 „ = 2 „
3 × 1 „ = 3 „
4 × 1 „ = 4 „
5 × 1 „ = 5 „
6 × 1 „ = 6 „
7 × 1 „ = 7 „
8 × 1 „ = 8 „
9 × 1 „ = 9 „
10 × 1 „ = 10 „

und umgekehrt:

1 × 1 K. = 1 K.
1 × 2 K. = 2 K.
1 × 3 K. = 3 K.
ꝛc. ꝛc.

b)
1 × 2 K. = 2 K.
2 × 2 „ = 4 „
3 × 2 „ = 6 „
4 × 2 „ = 8 „
5 × 2 „ = 10 „

c)
1 × 3 K. = 3 K.
2 × 3 „ = 6 „
3 × 3 „ = 9 „

d)
1 × 4 K. = 4 K.
2 × 4 K. = 8 K.

e)
1 × 5 K. = 5 K.
2 × 5 K. = 10 K.

*) Man halte sich hiebei nicht zu lange auf. Die Auffassung vom Stellenwerte ist für schwache Schüler zu schwierig. Man kommt später darauf zurück. Vorerst ist Hauptsache, daß 10 richtig geschrieben werde.

Die Schüler stellen dieses in Punkten dar, etwa so und sprechen:

○ = 1 × 1 P.
○ ○ = 2 × 1 „
○ ○ ○ = 3 × 1 „
○ ○ ○ ○ = 4 × 1 „
○ ○ ○ ○ ○ = 5 × 1 „
○ ○ ○ ○ ○ ○ = 6 × 1 „
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ = 7 × 1 „
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ = 8 × 1 „
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ = 9 × 1 „
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ = 10 × 1 „

○○ = 1 × 2 P.
○○ ○○ = 2 × 2 P. 2c.

3. 5 K. + 5 K. = 10 K.
2 × 5 K. = 10 K.
4 K. + 4 K. = 8 K.
2 × 4 K. = 8 K.
3 K. + 3 K. = 6 K.
2 × 3 K. = 6 K.
3 K. + 3 K. + 3 K. = 9 K.
3 × 3 K. = 9 K.

2 K. + 2 K. = 4 K.
2 × 2 K. = 4 K.
2 K. + 2 K. + 2 K. = 6 K.
3 × 2 K. = 6 K.
2 K. + 2 K. + 2 K. + 2 K. = 8 K.
4 × 2 K. = 8 K.

2 K. + 2 K. + 2 K. + 2 K. + 2 K. = 10 K.
5 × 2 K. = 10 K.
1 K. + 1 K. + 1 K. + 1 K. + 1 K. + 1 K. + 1 K. + 1 K. K.
1 K. + 1 K. = 10 K.
10 × 1 K. = 10 K.

4. Unbenannt und mündlich die Reihen unter 2 a b c d e — hernach schriftlich — (× = mal).

5. Memorieren des Einmaleins innerhalb 10. Niederschreiben aus dem Gedächtnisse. Erklärung der Aufgaben aus der Rechenfibel. Ausrechnung derselben.

Angewandte Aufgaben, z. B. Ein Ei kostet 5 ₰; was kosten 2 Eier? Eine Semmel kostet 3 ₰; was kosten 2 (3) Semmeln? Ein Fürst fährt mit 3 Paar Pferden; wie viele Pferde sind es? Wie viele Füße haben 2 Pferde? Was gelten 2 Fünfpfennigstücke? 2 Fünfmarkstücke? 2, 3, 4, 5 Zweipfennigstücke? 2, 3, 4, 5 Zweimarkstücke?

Messen (Enthaltensein) innerhalb 10.

1. Ein Schoppenglas, ein Liter-, ein $1/_2$ Literglas und ein ungefähr 3 l fassendes Einmachglas stehen auf dem Katheder, daneben ein Eimer mit gebläutem Wasser. Es wird gemessen, wie viele Schoppen in das Literglas und wie viele Liter in das Einmachglas hineingehen; in letzteres werden nur 10 Schoppen gegossen.

2. Nun wird aus dem $1/_2$ l-Glas 1 Schoppen herausgemessen. Wie viel bleibt noch zurück? Wieviel kann man noch herausmessen? Wie viele Schoppen

waren in diesem Glase enthalten? Nachdem gießt man aus dem Literglase einen Schoppen ab. Von 4 Schoppen bleiben noch wieviele Schoppen zurück u. s. f. Das Gleiche geschieht beim Einmachglase. Wie oft ist nun ein Schoppen in 2, 4, 10 Schoppen enthalten?

Wie oft kann man 2 Schoppen von 4, 10 Schoppen wegnehmen? Dieses wird mittels des Halbeglases untersucht.

Wie oft kann man 3 Schoppen von 9 Schoppen wegnehmen? Das Literglas wird auf 3 Schoppen geeicht; in das Einmachglas werden 9 Schoppen gebracht und dann auf dreimal herausgemessen. Ebenso wird mit 4 und 5 gemessen. Dieses Messen wird von einem Schüler wiederholt.

Man zeige das Enthaltensein auch noch an festen Dingen, z. B. an Schussern, Pfennigen, an einem Paket Kreiden ꝛc.

Ich werfe 10 einzelne Pfennige in einen Hut und lasse vom schwächsten Schüler je 2 herausnehmen, also 1 × 2 ₰, 2 × 2 ₰, 3 × 2 ₰, 4 × 2 ₰, 5 × 2 ₰ und frage weiter: Wie oft sind 2 ₰ in 10 ₰ enthalten? Wenn man die Reste vermeiden will, was anfänglich zu empfehlen ist, wirft man beim Messen mit 3 und 4 nur 9 bezw. 8 ₰ in den Hut.

Nach der Veranschaulichung prüfe man das Verständnis durch die Fragen:
1) Wie oft sind enthalten:

2 ₰ in 2 ₰	3 ₰ in 3 ₰	5 ₰ in 10 ₰
2 „ in 4 „	3 „ in 6 „	6 „ in 6 „
2 „ in 6 „	3 „ in 9 „	7 „ in 7 „
2 „ in 8 „	4 „ in 4 „	8 „ in 8 „
2 „ in 10 „	4 „ in 8 „	9 „ in 9 „
	5 „ in 5 „	10 „ in 10 „

Man verlange auch die Begründung, z. B. 2 ₰ sind in 4 ₰ 2 mal enthalten, weil man 2 ₰ von 4 ₰ zweimal wegnehmen kann, oder weil 2 × 2 ₰ 4 ₰ gibt.

2) In wie viel Pfennigen sind 2, 3, 4, 5 ₰ zweimal enthalten? 3) Wie viel ₰ sind in 10, 8, 6, 4, 2 ₰ zweimal enthalten?

3. Wie oft kann man 5 ₰ von 10 ₰ wegnehmen? Wie oft sind 5 ₰ in 10 ₰ enthalten?

10 ₰ — 5 ₰ — 5 ₰;	5 ₰ in 10 ₰;
9 „ — 3 „ — 3 „;	3 „ in 9 „;
8 „ — 4 „ — 4 „;	4 „ in 8 „;
6 „ — 3 „ — 3 „;	3 „ in 6 „;
4 „ — 2 „ — 2 „;	2 „ in 4 „;
3 „ — 3 „;	3 „ in 3 „;
2 „ — 2 „;	2 „ in 2 „.

4. Mündlich:

a)	1 in 1	b)	2 in 2	e)	5 in 5
	1 in 2		2 in 4		5 in 10
	1 in 3		2 in 6	f)	6 in 6
	1 in 4		2 in 8		7 in 7
	1 in 5		2 in 10		8 in 8
	1 in 6	c)	3 in 3		9 in 9
	1 in 7		3 in 6		10 in 10
	1 in 8		3 in 9		
	1 in 9	d)	4 in 4		
	1 in 10		4 in 8		

Bei der schriftlichen Form wird der Divisor dem Dividenden allgemein nachgestellt. Obwohl dies den Schülern eine neue Schwierigkeit bereitet, muß es doch empfohlen werden, weil ein späterer Wechsel auch Verwirrung brächte; : heißt „gemessen durch". Allenfalls könnten die Aufgaben von rechts nach links gelesen werden, wobei sich „in" gebrauchen ließe. Läßt man aber den Divisor voraus schreiben, so benütze man nicht :, sondern das buchstäbliche „in".

Schriftlich:

a)	1 : 1	b)	2 : 2	e)	5 : 5
	2 : 1		4 : 2		10 : 5
	3 : 1		6 : 2	f)	6 : 6
	4 : 1		8 : 2		7 : 7
	5 : 1		10 : 2		8 : 8
	6 : 1	c)	3 : 3		9 : 9
	7 : 1		6 : 3		10 : 10
	8 : 1		9 : 3		
	9 : 1	d)	4 : 4		
	10 : 1		8 : 4		

5. Memorieren des Einseins ꝛc. Niederschreiben aus dem Gedächtnisse. Lesen und Erklären der Aufgaben aus der Rechenfibel. Ausrechnung derselben und angewandte Aufgaben wie: Eine Familie braucht täglich 2 l Milch; wie viele Tage reicht sie mit 10, 8, 6, 4 l? Albert kauft um 8 ₰ Orangen; eine kostet 4 ₰; wie viele erhält er? Ein Mann läßt 1 Zehnmarkstück wechseln; wie viele 5 ℳ-St., 2 ℳ-St., 1 ℳ-St. erhält er?

Teilen innerhalb 10.

1. Das Metermaß. Dasselbe ist aus Holz gemacht. Es hat 10 gleiche Teile. Diese sind durch Nieten verbunden. Man kann es zusammenlegen. Ein solcher Teil heißt ein Decimeter.

2. Ein Decimeter ist der wievielte Teil von einem Meter? Wie heißt der zehnte Teil eines Meters? Wie viele Decimeter hat ein halbes Meter? Was sind also 5 dm? Welches ist die Hälfte von 8, 6, 4, 2 dm?

Wieviel dm sind der 5. Teil von 10 dm?
" " " " 4. " " 8 dm?
" " " " 3. " " 9, 6, 3 dm?
" " " " 2. " " 10, 8, 6, 4, 2 dm?

3. a)

2 dm	= 1 dm + 1 dm;	$\frac{1}{2}$*) von 2 dm	= 1 dm
4 „	= 2 „ + 2 dm;	$\frac{1}{2}$ „ 4 „	= 2 „
6 „	= 3 „ + 3 dm;	$\frac{1}{2}$ „ 6 „	= 3 „
8 „	= 4 „ + 4 dm;	$\frac{1}{2}$ „ 8 „	= 4 „
10 „	= 5 „ + 5 dm;	$\frac{1}{2}$ „ 10 „	= 5 „

b)

3 dm	= 1 dm + 1 dm + 1 dm;	$\frac{1}{3}$ von 3 dm	= 1 dm;
6 „	= 2 „ + 2 „ + 2 „	$\frac{1}{3}$ „ 6 „	= 2 „
9 „	= 3 „ + 3 „ + 3 „	$\frac{1}{3}$ „ 9 „	= 3 „

c) 4 dm = 1 dm + 1 dm + 1 dm + 1 dm; $\frac{1}{4}$ von 4 dm = 1 dm;
8 dm = 2 dm + 2 dm + 2 dm + 2 dm; $\frac{1}{4}$ von 8 dm = 2 dm.

d)

$\frac{1}{5}$ von	5 dm	= 1 dm
$\frac{1}{5}$ „	10 „	= 2 „
$\frac{1}{6}$ „	6 „	= 1 „
$\frac{1}{7}$ „	7 „	= 1 „
$\frac{1}{8}$ „	8 „	= 1 „
$\frac{1}{9}$ „	9 „	= 1 „
$\frac{1}{10}$ „	10 „	= 1 „

4. Außer der Anschauung und unbenannt:

$\frac{1}{2}$ von 2	$\frac{1}{3}$ von 3	$\frac{1}{5}$ von 5	$\frac{1}{9}$ von 9
$\frac{1}{2}$ von 4	$\frac{1}{3}$ von 6	$\frac{1}{5}$ von 10	$\frac{1}{10}$ von 10
$\frac{1}{2}$ von 6	$\frac{1}{3}$ von 9	$\frac{1}{6}$ von 6	
$\frac{1}{2}$ von 8	$\frac{1}{4}$ von 4	$\frac{1}{7}$ von 7	
$\frac{1}{2}$ von 10	$\frac{1}{4}$ von 8	$\frac{1}{8}$ von 8	

Darstellung in Ziffern. Bruchform.

5. Memorieren der vorstehenden Reihen. Niederschreiben aus dem Gedächtnisse. Lesen und Erklären der Aufgaben aus der Rechenfibel. Ausrechnung derselben. Angewandte Aufgaben wie: 2 Bogen Papier kosten 2, 4, 6, 8, 10 ₰; was kostet 1 Bogen? 2, 4, 6, 8, 10 Äpfel werden unter 2 Kinder gleichheitlich verteilt; wie viele Äpfel bekommt 1 Kind?

Wiederholung sämtlicher Rechnungsarten innerhalb 10, namentlich der auswendig gelernten Reihen.

Wer bei der Repetition Grube's Verfahren anwenden will, dem diene folgendes:

Zahl Eins: 1 — 1; 1 × 1; 1 in 1. Angewandte Aufgaben.

Zahl Zwei: 1 + 1 ? = 2; 2 — 1 = ? 2 — 2 = ? 2 ist um wie viel größer als 1? 1 in 2 = ? 2 in 2 = ? 1 = $\frac{1}{2}$ von 2; 2 = ? × 1; 2 × 1 = ? Angewandte Aufgaben.

Zahl Drei: 1 + ? = 3; 2 + ? = 3; 3 — 1; 3 — 2; 3 — 3; 3 ist um 1 größer als 2; 2 ist um 1 kleiner als 3; 3 ist um 2 größer als 1; 1 ist um ? kleiner als 3; 3 = ? × 1; 3 = 1 × 2 + 1; 3 = ? × 3; 1 in 3; 3 in 3; 1 = $\frac{1}{3}$ von 3; $\frac{1}{3}$ von 3 = ? — Ebenso die Wiederholung der übrigen Zahlen des ersten Zehners. Angewandte Aufgaben.

---

*) Die Hälfte oder der 2. Teil von 2c.

2. Stufe. Die Zahlen von 1. bis 100.

Reine Zehner.

1. Vorbereitung: Wiederholung der 4 Species innerhalb 10 mündlich und schriftlich. Besprechung des Zehnpfennigstückes und des Markstückes. Auf die Leiste werden 10 Zehnpfennigstücke gesteckt. Statt Zehnpfennigstück wollen wir heute kurz Zehner sagen.

a) 1 Z + 1 Z = 2 Z; 2 Z + 1 Z = 3 Z bis 9 Z + 1 Z = 10 Z; 10 Z sind 1 *M*.

10 Z — 1 Z = 9 Z; 9 Z — 1 Z = 8 Z bis 2 Z — 1 = 1 Z; 1 Z + 2 Z = 3 Z; 2 Z + 2 Z = 4 Z bis 8 Z + 2 Z. = 10 Z; 10 Z — 2 Z = 8 Z; 9 Z — 2 Z = 7 Z. bis 3 Z — 2 Z = 1 Z u. s. f. Zu- und Abzählen mit 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 Z.

b) 1 × 1 Z = 1 Z; 2 × 1 Z = 2 Z u. s. w. bis 10 × 1 Z = 10 Z oder 1 *M*.

1 Z in 1 Z = 1 mal enthalten; 1 Z in 2 Z = 2 mal enthalten bis 1 Z in 10 Z = 10 mal enthalten.

1 × 2 Z = 2 Z; 2 × 2 Z = 4 Z bis 5 × 2 Z = 10 Z oder 1 *M*.

2 Z in 2 Z = 1 mal enthalten; 2 Z. in 4 Z = 2 mal enthalten bis 2 Z in 10 Z = 5 mal enthalten u. s. f. Malnehmen und Messen mit 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 Z.

2. Auffassung der Zahlen 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70 80, 90 und 100.

Wie viele ₰ gilt 1 Zehnpfennigstück? 10 ₰.

2 Zehnpfennigstücke = 20 ₰ u. s. w. bis 10 Zehnpfennigstück = 100 ₰ oder 1 *M*. Die Reihe rückwärts. Zählen aufwärts und abwärts; 10 ₰, 20 ₰, 30 ₰., 40 ₰, 50 ₰, 60 ₰, 70 ₰, 80 ₰, 90 ₰, 100 ₰ — 100 ₰, 90 ₰, 80 ₰ 2c. 2c.

3. Unterscheiden der Zehnerzahlen:

20 ₰ ist um 10 ₰ mehr als 10 ₰; 30 ist um 10 ₰ mehr als 20 ₰
30 „ „ „ 20 „ „ „ 10 „ 40 „ „ 20 „ „ „ 20 „ 2c.
40 „ „ „ 30 „ „ „ 10 „ 2c.

10 ₰ ist um 10 ₰ weniger als 20 ₰; 20 ist um 10 ₰ w. als 30 ₰
10 „ „ „ 20 „ „ „ 30 „ 20 „ „ 20 „ „ „ 40 „ 2c.
10 „ „ „ 30 „ „ „ 40 „ 2c.

Diese Sätze hernach außer der Reihe.

4. Reine Zehner. a. Auf- und abwärts zählen: 10, 20, 30, 40 50, 60, 70, 80, 90, 100. — 100, 90, 80, 70, 60, 50, 40, 30, 20, 10.

b) 10 Einer sind 1 Zehner; 20 Einer sind 2 Zehner 2c Umgekehrt: 1 Zehner hat 10 Einer, 2 Zehner = 20 Einer 2c.

c) Nach 10 kommt 20; nach 20 kommt 30 2c.

d) Vor 20 steht 10; vor 30 steht 20 ꝛc.

e) Zwischen 10 und 30 steht 20; zwischen 20 und 40 steht 30 ꝛc. Diese Übungen außer der Reihe.

f) Die Ziffern 10, 20 ꝛc. Die Zehner schreibt man auf die 2. Stelle. Auf die 1. Stelle schreibt man 0, also **10, 20, 30** ꝛc. Den Hunderter setzt man auf die 3. Stelle: **100.**

5. Angewandte Zehner. Die 4 Species mit Zehnern mündlich und schriftlich.

Addition: 10 + 10 ꝛc. 10 + 20 ꝛc. 10 + 30 ꝛc.
Subtraktion: 20 — 10 ꝛc. 30 — 20 ꝛc. 40 — 30 ꝛc.
Multiplikation: 1 × 10; 2 × 10 ꝛc. 1 × 20; 2 × 20 ꝛc.
Enthaltensein: 10 in 20; 10 in 30 ꝛc. 20 in 20; 20 in 40 ꝛc.
Teilen: $^1/_2$ von 20, 40, 60, 80, 100;
$^1/_3$ von 30, 60, 90;
$^1/_4$ von 40, 80;
$^1/_5$ von 50, 100; $^1/_6$ von 60 ꝛc. Übungen außer der Reihe.

Textaufgaben, z. B. Albert hat 20 ₰ und Rudolf 80 ₰; wie viel ₰ haben beide? Wie sagt man statt 100 ₰? Albert zahlt mit 1 ℳ 1 Pfund Fleisch, das 50, 60 und 70 ₰ kostet; wieviel Geld bekommt er zurück? Ein Liter Milch kostet 10 ₰; was kosten 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Liter? Ein Schreibheft kostet 10, 20 ₰; wieviele solche Hefte bekommt man um 1 ℳ? 2, 4, 5, 10 Kinder haben 100 Nüsse zu teilen; wieviele Nüsse bekommt ein jedes?

Die Zahlen von 1 bis 20.

1. Vorbereitung. Vorzeigung des Zwanzigpfennigstückes aus Nickel und des kleinen aus Silber. Außerdem liegen alle anderen Nickel- und Kupfer-Münzen zur Benützung bereit. Wie kann man 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10 ₰ bezahlen? Wie viele ₰ erhält man für 1 Zehnpfennigstück?

2. Die neuen Zahlen von 11 bis 20 anschaulich.

a) 1 Zehnpfennigstück und 1 ₰ = 10 ₰ + 1 ₰ = 11 ₰
1 „ „ 2 „ = 10 „ + 2 „ = 12 „
1 „ „ 3 „ = 10 „ + 3 „ = 13 „
1 „ „ 4 „ = u. s. w. bis 20 ₰.

b) 10 ₰ + 1 ₰
11 „ + 1 „
12 „ + 1 „ ꝛc.

c) 20 ₰ — 1 ₰
19 „ — 1 „
18 „ — 1 „ ꝛc.

d) Zählen: 10 ₰, 11 ₰, 12 ₰ ꝛc. nach den ₰, die auf der Leiste aufgesteckt werden.

3. Unterscheidung der Zahlen.

a) 11 ₰ sind 1 ₰ mehr als 10 ₰;
12 „ „ 2 „ „ „ 10 „
13 „ „ 3 „ „ „ 10 „ ꝛc.

b) 10 ₰ sind 1 ₰ w. als 11 ₰
10 „ „ 2 „ „ „ 12 „
10 „ „ 3 „ „ „ 13 „

c) 11 ₰ sind 1 ₰ mehr als 10 ₰; d) 10 ₰ sind 1 ₰ w. als 11 ₰
12 „ „ 1 „ „ „ 11 „ 11 „ „ 1 „ „ „ 12 „
13 „ „ 1 „ „ „ 12 „ ꝛc. 12 „ „ 1 „ „ „ 13 „ ꝛc.

4. Die unbenannten Zahlen von 11 bis 20 und ihre Zeichen.

a) Wie viel ist 10 + 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10?

b) Aus wieviel Zehnern und Einern besteht 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20? Aus 1 Z + 1 E; 1 Z + 2 E ꝛc.

c) Zählt von 1 bis 20! von 20 zurück bis 1!

d) Welche Zahl kommt nach 11, 13, 15, 17, 19? nach 10, 12, 14, 16, 18?

e) Welche Zahl steht vor 11, 13, 15, 17, 19? vor 12, 14, 16, 18, 20?

f) Welche Zahl steht zwischen 10 und 12, 11 und 13 ꝛc.

Wir wollen diese Zahlen auch schreiben. Die Zehner schreibt man auf die zweite Stelle links, die Einer auf die erste Stelle, also

	II. I. Stelle
elf = 1 Z und 1 E =	1 1
zwölf = 1 Z und 2 E =	1 2
dreizehn = 1 Z und 3 E =	1 3 ꝛc.

5. Einübung und Anwendung der Zahlen von 1 bis 20 in den 4 Species. Es empfiehlt sich, die Multiplikation und Division nur innerhalb des kleinen Einmaleins vorzunehmen, wie nachstehend näher gezeigt wird. Man erweitere die nachstehenden Andeutungen nach den Ausarbeitungen Seite 488 u. d. f.!

Addition innerhalb 20.

1) Zuzählen jeder Grundzahl zu allen Grundzahlen, also:

a)	b)	c)	d)	e)
1 + 1	1 + 2	1 + 3	1 + 4	1 + 5
2 + 1	2 + 2	2 + 3	2 + 4	2 + 5
bis	bis	bis	bis	bis
9 + 1	8 + 2	7 + 3	6 + 4	5 + 5

f)	g)	h)	i)
1 + 6	1 + 7	1 + 8	1 + 9*)
2 + 6	2 + 7	2 + 8	
3 + 6	3 + 7		
4 + 6			

2) Zuzählen der Grundzahlen zu den Zahlen des 2. Zehners, also:

a)	b)	c)	d)	e)
10 + 1	11 + 1	12 + 1	13 + 1	14 + 1
10 + 2	11 + 2	12 + 2	13 + 2	14 + 2
bis	bis	bis	bis	bis
10 + 10	11 + 9	12 + 8	13 + 7	14 + 6

f)	g)	h)	i)	k)
15 + 1	16 + 1	17 + 1	18 + 1	19 + 1
15 + 2	16 + 2	17 + 2	18 + 2	
bis	16 + 3	17 + 3		
15 + 5	16 + 4			

*) Erst mündlich, wenn nötig anschaulich, dann schriftlich. Dies gilt auch für die folgenden Übungen.

3. Übung der Übergänge vom 1. in den 2. Zehner:

a) 9 + 2 = (9 + 1 = 10; 10 + 1 = 11)
9 + 3 = (9 + 1 = 10; 10 + 2 = 12)
bis
9 + 11 = (9 + 1 = 10; 10 + 10 = 20)

b) 8 + 3 = (8 + 2 = 10; 10 + 1 = 11)
8 + 4 = (8 + 2 = 10; 10 + 2 = 12)
bis
8 + 12 = (8 + 2 = 10; 10 + 10 = 20)

c) 7 + 4	d) 6 + 5	e) 5 + 6	f) 4 + 7	g) 3 + 8	h) 2 + 9
bis	bis	bis	bis	bis	bis
7 + 13	6 + 14	5 + 15	4 + 16	3 + 17	2 + 18

i) 9 + 2	k) 9 + 3	l) 9 + 4	o) 9 + 7
8 + 3	8 + 4	bis	8 + 8
7 + 4	7 + 5	4 + 9	7 + 9
6 + 5	6 + 6	m) 9 + 5	p) 9 + 8
5 + 6	5 + 7	bis	8 + 9
4 + 7	4 + 8	5 + 9	q) 9 + 9
3 + 8	3 + 9	n) 9 + 6	
2 + 9		bis	
		6 + 9	

4. Vertauschung der Summanden unter Nr. 2, also:

a) 1 + 10	b) 1 + 11	c) 1 + 12
2 + 10	2 + 11 2c.	2 + 12 2c.
2c.		

5. Abfragen all dieser Aufgaben außer der Reihe. (Schnell- oder Taktrechnen.)

6. Textaufgaben, z. B. Karl hat 9 ₰ Kegelgeld erhalten; wie viel hat er, wenn er nach dem nächsten Spiel für das Aufsetzen weitere 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 Pfennig erhält?

Subtraktion innerhalb 20.

1. Abzählen der tauglichen Grundzahlen von den andern Grundzahlen. (Man vergleiche die Übungen der Addition!)

a) 1 — 1	b) 2 — 2	d) 4 — 4	f) 6 — 6	h) 8 — 8 2c.
2 — 1	3 — 2 2c.	5 — 4 2c.	7 — 6 2c.	9 — 8
bis	c) 3 — 3	e) 5 — 5	g) 7 — 7	i) 9 — 9
10 — 1	4 — 3 2c.	6 — 5 2c.	8 — 7 2c.	10 — 9
				k) 10 — 10

Diese und die folgenden Übungen erst mündlich und dann schriftlich.

2. Abzählen der tauglichen Grundzahlen von den Zahlen des 2. Zehners, erst anschaulich an der Zählmaschine, dann abstrakt.

a) 20 — 1	b) 19 — 1	c) 18 — 1
20 — 2	19 — 2	18 — 2
bis	bis	bis
20 — 10	19 — 9	18 — 8 2c.

3. Übung der Übergänge vom 2. in den 1. Zehner erst an der Zählmaschine, dann abstrakt.

a) 11 — 2 = (11 — 1 = 10; 10 — 1 = 9)　　b) 12 — 3
　11 — 3 = (11 — 1 = 10; 10 — 2 = 8) 2c.　　12 — 4 2c.

c) 13 — 4, 5 bis 10; d) 14 — 5, 6 bis 10; e) 15 — 6, 7 bis 10: f) 16 — 7, 8, 9, 10; g) 17 — 8, 9, 10; h) 18 — 9, 10; i) 19 — 10; k) 20 — 11; l) 11 — 2　11 — 3　11 — 4
12 — 3 2c. 12 — 4 2c. 12 — 5

4. Verbindung mit der Addition:

a) 2 + 2	b) 20 — 2	c) 3 + 3	d) 18 — 3	e) 1 + 2
4 + 2	18 — 2	6 + 3	15 — 3	3 + 2
bis	bis	bis	bis	bis
18 + 2	2 — 2	15 + 3	3 — 3 u. s. f.	17 + 2

f) 19 — 2	g) 1 + 3
17 — 2	4 + 3
bis	bis
3 — 2	16 + 3 u. s. f.

5. Takt- und Schnell-Rechnen über Additions- und Subtraktionsfälle.

6. Textaufgaben, z. B. Alois hatte 1 Zwanzigpfennigstück; er kaufte um 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 15 ₰ Federn; wie viel Geld erhielt er zurück?

7. Memorieren der wichtigsten Additions- und Subtraktions-Reihen. Mehrmalige Wiederholung des ganzen Lehrstoffes.

Multiplikation innerhalb 20.

(Multiplikand 2.)

1. Die Zweierreihe auf- und abwärts.

2. und 3. An der Zählmaschine wird gezeigt: 2 Kugeln + 2 Kugeln = 4 Kugeln. Wieviel mal 2 Kugeln sind 4 Kugeln? 2 × 2 Kugeln = 4 Kugeln.

2 K. + 2 K. + 2 K. = 6 K. Wieviel mal 2 K. sind 6 K.? 3 × 2 K. = 6 K. u. s. w. bis 10 × 2 K. = 20.

4. Die gleichen Sätze ohne Benennung und ohne Versinnlichung, auch schriftlich.

5. Memorieren der Reihe. Abfragen außer der Reihe. Diktat. Textaufgaben, z. B. Franz hat an seinem Rocke 6, 5, 4, 3 × 2 Knöpfe; wie viel also? Ein Knopf kostet 2 ₰; was kosten 4, 6, 8, 10 Knöpfe? u. dgl.

Division innerhalb 20.

Enthaltensein. (Divisor 2.)

1. Zwei ist von den geraden Zahlen abzuziehen.

2. An der Zählmaschine oder an Hohlmaßen (wie beim Teilen) wird gezeigt und mit der treffenden Benennung bezeichnet:

2 — 2 = 0. Wie oft kann man 2 von 2 wegnehmen? Wie oft ist 2 in 2 enthalten?

4 — 2 — 2 = 0. Wie oft kann man 2 von 4 wegnehmen? Wie oft ist 2 in 4 enthalten? u. s. w. bis 2 in 20 = 10mal enthalten.

3. Verknüpfung mit der Multiplikation:
1 × 2 = 2; 2 in 2 = 1mal enthalten.
2 × 2 = 4; 2 in 4 = 2mal enthalten u. s. w. oder auch:
2 in 2 = 1mal enthalten, weil 1 × 2 = 2 ist;
2 in 4 = 2mal enthalten, weil 2 × 2 = 4 ist u. s. w,

4. Abstrakte und auch schriftliche Darstellung der Divisionsreihe.

Entweder	2 in 2	oder	2 geteilt durch 2
	2 in 4 ꝛc.		4 : 2 ꝛc.

oder 2 : 2 von rechts nach links gelesen: 2 in 2
4 : 2 von rechts nach links gelesen: 2 in 4 ꝛc.

5. Memorieren der Reihe u. s. w. wie bei der Multiplikation.

Teilen. (½)

1. Wiederholung der Zweierreihe vom Enthaltensein. Rechensachen:
ein Zwanzig-Liter-Gefäß,
ein Zwei-Liter-Gefäß
und ein Liter-Gefäß;
ferner ein leerer Sack und 20 l Getreide.

2. An den Maßen wird gezeigt:

½ von 2 l = 1 l ½ von 4 l = 2 l ½ von 6 l = 3 l bis ½ von 20 l = 10 l	Man mißt zunächst 2 l auf ein ausgebreitetes Tuch; halbiert das Quantum mit dem Lineal beiläufig und mißt eine Hälfte. Dann mißt man 4 l auf das Tuch und verfährt wie vorhin ꝛc.

3. Zusammenstellung mit dem Enthaltensein.

4. Wiederholung der Reihe ohne Benennung. Schriftliche Darstellung: ½ von 2 = 1; ½ von 4 = 2 ꝛc.

5. Memorieren der Reihe ꝛc. Praktische Aufgaben.

Übersicht und Wiederholung der Zahlen von 1 bis 20.

Mündlich und schriftlich. Die Veranschaulichungsmittel werden nur im Notfalle gebraucht.

1. Zählen. Zählt bis 20! Von 20 rückwärts! Welche Zahl steht vor 12 (7, 16 ꝛc.)? nach 18 (11, 9, 17 ꝛc)? Vor (nach) welcher Zahl steht 18? Zwischen welchen Zahlen steht 14? — Reihen: 2, 4, 6, 8 ꝛc. — 1, 3, 5, 7 ꝛc. 20, 18, 16, 14 ꝛc. — 19, 17, 15, 13 ꝛc.

2. Zusammenzählen a) der Grundzahlen ohne Übergang von einem Zehner zum andern.

Reihen: 2 + 2; 4 + 2; ꝛc. 1 + 3; 4 + 3; ꝛc.

Vermischt: 12 + 3; 16 + 4; 7 + 2.

b) Zuzählen der Grundzahlen mit Übergang.

Reihen. Zuzählen der 2: 1 + 2; 3 + 2; 5 + 2; 7 + 2; 9 + 2 = ? Halt! Wie viel muß ich zu 9 legen, um den ersten Zehner voll zu machen? Wovon nehme ich 1? Wie viel ist von zwei noch übrig? Was soll mit der übrigen 1 geschehen? Wie zählst du also 9 + 2 zusammen? 11 + 2? ꝛc. Ebenso das Zuzählen der 3, 4, 5 ꝛc.; dann vermischt: 9 + 4; 8 + 5; 12 + 6 ꝛc.

c) Zuzählen zusammengesetzter Zahlen.

6 + 13 = 6 + 10 + 3; 6 + 10 = 16; 16 + 3 = 19.

3. Abziehen. a) Abziehen der Grundzahlen ohne Übergang. Reihen: 20 — 2 — 2 . . .; 19 — 3 — 3 . . .; 18 — 4 ꝛc. 20 — 5 ꝛc. Vermischt: 18 — 5 =? 18 = 1 Z + 8 E; 8 E — 5 E = 3 E. Rest: 1 Z + 3 E = 13 E. Kürzer: 18 — 5 = ? 18 = 10 + 8; 8 — 5 = 3; 10 + 3 + 13. Zuletzt: 18 — 5 = 13.

b) Abziehen der Grundzahlen mit Übergang. 20 — 3 — 3 ꝛc.; 20 — 4 — 4 ꝛc.; 20 — 6 — 6 ꝛc. Aufgabe: 13 — 6 = ? Ausrechnung: 13 — 3 = 10; 10 — 3 = 7; 13 — 6 = 7.

c) Abziehen zusammengesetzter Zahlen. Aufgabe: 17 — 12 = ? Ausrechnung: 17 — 10 = 7; 7 — 2 = 5.

4. Bestimmung des Unterschiedes. Welches ist der Unterschied zwischen 9 und 15? Der Schüler addiert und findet: 15 ist um 6 mehr als 9; damit weiß er auch: 9 ist um 6 weniger als 15. Weitere Beispiele.

5. Zerlegen in gleiche Elemente. Zerlegt 12, 14, 16, 18, 20 in 2 gleiche Teile!

6. Vervielfachen. Welche Zahlen bis 20 sind aus 2 zusammengesetzt?

2 = 1 × 2 = 2
2 + 2 = 2 × 2 = 4
2 + 2 + 2 = 3 × 2 = 6 u. s. w.

7. Enthaltensein und Teilen. Wie oft kann 2 von 4, 6, 8 . . . weggenommen werden? Wie oft ist also 2 in 4, 6, 8 . . . enthalten? In welcher Zahl ist 2 2mal (3mal . . .) enthalten? Zerlege 4, 8, 14 . . . in 2 gleiche Teile! Suche die Hälfte von 4 . . .! Wovon ist 2, 4, 6, 8 . . . die Hälfte?

8. Zusammengesetzte Aufgaben. (Nur für gehobene Schulen.) (4 × 2) + 5 ? (9 × 2) — 5 ? 6 × 2, geteilt durch 2 ? $\frac{1}{2}$ von (12 + 6)?

9. Aufgaben mit benannten und angewandten Zahlen. Wie viele Zweier geben einen Zwanziger? Jemand verdient an einem Tag 2 ℳ; wie viele ℳ bei gleichem Lohn in 3 Tagen? Franz ist 12 Jahre alt; Fritz ist um 5 Jahre älter. Wie alt ist Fritz? 10 Griffel kosten 20 ₰; was kostet ein Griffel? Ein Knabe hatte 8 Paar Tauben; davon entflogen ihm 5 Stück. Wie viele Tauben hatte er noch? u. s. w.

Die Zahlen von 1 bis 30, 1 bis 40 ꝛc., 1 bis 100

werden ähnlich behandelt wie die Zahlen von 1 bis 20. Bei 30 werden die Grundzahlen mit 3, bei 40 mit 4, bei 50 mit 5 ꝛc. multipliziert und die erhaltenen Produktzahlen durch die Grundzahlen dividiert, so daß bei 100 die kleine Multiplikations- und Divisions-Tabelle fertig ist.

Übersicht und Wiederholung der Zahlen von 1 bis 100.

1. Zählen, Zuzählen und Abziehen der Grundzahlen.

a) 1, 2, 3, 4 . . ,; 100, 99, 98, 97 . . . ; 1, 3, 5, 7 . . . 99, 97, 95, 93 . . . ; 2, 4, 6, 8 . . . 100, 98, 96, 94 ꝛc. ꝛc.

Erst zählen die Schüler 1, 2, 3 . . ., dann addieren sie $1 + 1 = 2$; $2 + 1 = 3$ u. s. w. Dem Rückwärtszählen schließt sich das Abziehen an.

b) $23 + 4$; $46 + 3$; $48 + 5$; $67 - 6$; $53 - 8$.

2. Zusammenzählen zweistelliger Zahlen.

$11 + 11 + 11$ . . . ; $12 + 12 + 12$ . . . ; $20 + 40$? Aufgabe: $20 + 27 = ?$ Auflösung: $20 = 2$ Z; $27 = 2$ Z. $+ 7$ E; 2 Z $+ 2$ Z $= 4$ Z; 4 Z $+ 7$ E $= 40 + 7$ E. Kürzer: $20 + 20 = 40$; $40 + 7 = 47$.

3. Abziehen zweistelliger Zahlen.

$100 - 11 - 11$ . . .; $100 - 12 - 12$ . . .; $50 - 20$; $36 - 23$. Aufgabe: $56 - 23$. Auflösung: $56 - 20 = 36$; $36 - 3 = 33$.

4. Vervielfachen.

a) Die Produktzahlen von 1 bis 100 werden in gleiche Elemente zerlegt: $2 = 2 \times 1$; $3 = 3 \times 1$; $4 = 4 \times 1 = 2 \times 2$; $5 = 5 \times 1$; $6 = 2 \times 3 = 3 \times 2$ ꝛc.

b) Das Einmaleins wird von den Schülern zusammengestellt und wiederholt.

$1 \times 2 = 2$	$1 \times 3 = 3$	$1 \times 4 = 4$
$2 \times 2 = 4$	$2 \times 3 = 6$	$2 \times 4 = 8$
$3 \times 2 = 6$	$3 \times 3 = 9$	$3 \times 4 = 12$
|	|	|
$10 \times 2 = 20$	$10 \times 3 = 30$	$10 \times 4 = 40$

Ebenso mit **5, 6, 7, 8, 9, 10.**

c) Zweistellige Zahlen werden mit den Grundzahlen multipliziert.

2×11; 2×16; 2×59;
2×12; 3×27; 3×33.

5. Enthaltensein und Teilen.

a) Der Quotient ist 10 oder kleiner als 10.

Mit **2.** In welchen Zahlen von 1 bis 20 geht 2 auf? Wie oft liegt 2 in 4, 6, 8, . . . in 18? Welches ist die Hälfte von . . .?

Mit **3.** In welchen Zahlen von 1 bis 30 geht 3 auf? Wie oft liegt 3 in 6, 9, 12 ꝛc. Welches ist der 3. Teil von 9, 18, 27? Ebenso mit den übrigen Grundzahlen. Das Einsineins wird zusammengestellt.

b) Der Quotient ist 10 oder größer als 10.

2 in 20, 24, 36, 72; $^1/_2$ von 20, 22, 24? 3 in 30, 33, 36; $^1/_3$ von 39, 66, 54?

6. Kombinieren (für gehobene Schulen).

46 + (2 × 4); 72 — (2 × 7); (3 × 6) + (5 × 4); (9 × 4) — (2 × 8); $^1/_2$ von 12 + $^1/_3$ von 12. — Jeder Übungsgruppe schließen sich angewandte Aufgaben an.

Die Grundrechnungsarten mit größeren Zahlen.*)

Die Zahlen von 1—1000.

Der Schüler bildet sich neue Zahlvorstellungen aus den bis jetzt gewonnenen, darum fällt hier der Gebrauch der Versinnlichungsmittel weg; dagegen bleiben die Rechensachen in Übung. Sieh Seite 467.

Das Auffassen, Lesen und Schreiben der Zahlen.

1. Das Auffassen. a) Zählt zum ersten Hunderter alle Zahlen von 1—100? Sch. 101, 102, 103 . . . 106. Halt! Bei welcher Zahl stehen wir jetzt? Woraus besteht die Zahl 106? Sch. Aus einem Hunderter und 6 Einern. Zu welchem H. gehören die 6 E.? Zum 2. H. Zu welchem Zehner des 2. Hunderters? Zum ersten Zehner. Wie viele Einer fehlen dem ersten Zehner noch? Wie viele Zehner fehlen noch zum zweiten Hunderter? Zählt fort! Sch. 107, 108, 109 . . . 112. Hier kann man wieder innehalten und wie oben fragen. In ähnlicher Weise wird fortgefahren, bis der Tausender voll ist.

b) Welche Zahl besteht aus 1 H. und 4 Z.? Aus 3 H., 4 Z., 5 E.? Aus wie vielen H., Z., E. besteht die Zahl 756? 843? ꝛc.

c) Wie viel muß man zu 160 (240, 320 ꝛc.) legen, um 200 (700 540 ꝛc.) zu erhalten?

2. Das Lesen der Zahlen bis zu 1000.

T.,	H.,	Z.,	E.		
	1	0	1	=	1 H., 0 Z., 1 E.
	7	5	0	=	7 H., 5 Z., 0 E.
	8	4	3	=	8 H., 4 Z., 3 E.
1	0	0	0	=	10 H., 0 Z., 0 E. = 1 T.

Ergebnis: Die Einer stehen an der 1., die Zehner an der 2., die Hunderter an der 3. und die Tausender an der 4. Stelle. So viele Einer eine Ziffer an der ersten Stelle gilt, so viele Zehner gilt sie an der zweiten Stelle ꝛc. — Die Schüler müssen sich hier des Stellenwertes der Ziffern klar bewußt werden.

---

*) Die folgenden Ausführungen sind nach dem Schema Seite 479 einzurichten und zu erweitern.

3. Das Schreiben der Zahlen bis zu 1000. Der Lehrer diktiert: 5 Hunderter, 2 Zehner, 3 Einer; der Schüler stellt die Ziffern neben einander. Hierauf werden diktierte Zahlen aufgelöst und auf mehrfache Weise gelesen.

Diktat:

T.	H.	Z.	E.
	5	2	3
	8	0	5
	7	2	4
1	0	0	0

Auflösung:

523 = 5 × 100 + 2 × 10 + 3
805 = 8 × 100 + 5
ꝛc. ꝛc.

Mehrfache Lehrweise:

523 = 5 H. + 2 Z. + 3 E. = 52 Z. + 3 E. = 5 H. + 23 E. ꝛc.

Das Zusammenzählen (Addieren).

Mündlich. 1. Zahlen mit einer geltenden Stelle
a) ohne Übergang in höhere Ordnungen:
3 Z. + 2 Z. ? 5 Z. und 4 Z. ? 4 H. + 5 H. ?
b) mit Übergang (d. h. die Summe ist eine Zahl höherer Ordnung): 4 Z. + 7 Z. ? 9 Z. + 6 Z. ? ꝛc.

2. Zahlen mit mehr als einer geltenden Stelle, erst ohne, dann mit Übergang in höhere Ordnungen. — Aufgaben mit größeren Zahlen werden an der Wandtafel gelöst.

Aufgabe: 60 + 35 ?

Ausrechnung: a) 60 + 35 = 60 + 30 + 5; 60 + 30 = 90; 90 + 5 = 95. b) 60 = 6 Z.; 35 = 3 Z. + 5 E.; 6 Z. + 3 Z. = 9 Z.; 9 Z. + 5 E. = 95.

So auch: 25 + 120; 260 + 365; 437 + 257 ꝛc.

Schriftlich. a) Ohne Übergang in höhere Ordnungen: 30 + 40 + 20; 24 + 31 + 43; b) mit Übergang in höhere Ordnungen: 24 + 36 + 43; 44 + 26 + 35.

Die Aufgaben werden zuvor frei im Kopfe gerechnet. Dann sagt man den Schülern, daß beim schriftlichen Rechnen erst die Einer, dann die Zehner ꝛc. zusammengerechnet werden, und leitet sie an, die Einer in Zehner, die Zehner in Hunderter ꝛc. zu verwandeln und die Zehner zu den Zehnern, die Hunderter zu den Hundertern zu zählen. Haben die Schüler den Sinn des Verfahrens erkannt, dann bleiben die Benennungen Einer, Zehner ꝛc. weg. — Man halte auf deutliche Ziffern und genaues Untereinandersetzen der Summanden. Zur Probe lasse man die Addition auch von oben nach unten ausführen. Gelegentlich erfahren die Schüler, daß man statt „zusammenzählen" auch „addieren" sagen kann, und daß die Zahlen, welche addiert werden sollen, „Posten" heißen, die zusammen die „Summe" bilden.

Allgemeine Form der schriftlichen Additionsaufgabe:

```
 36
 27
 95
----
158
```

Sprechweise: 5 Einer + 7 E. = 12 E.; 12 E. + 6 E. = 18 E.; 18 E. = 1 Z. + 8 E.; die 8 E. schreibe ich unter die E.; den Zehner zähle ich zu den Z.; 1 Z. + 9 Z. = 10 Z.; 10 Z. + 2 Z. = 12 Z.; 12 Z. + 3 Z. = 15 Z. = 1 H. + 5 Z. Die 5 Zehner schreibe ich unter die Z., den Hunderter setze ich an die 3. Stelle.

Angewandte Aufgaben, mündlich und schriftlich.

Ein Fleischer kauft ein Schwein für 42 ℳ, ein Kalb für 34 ℳ, ein Rind für 186 ℳ. Wie viel mußte er für die 3 Stücke bezahlen? — Ein Landwirt verkauft für 322 ℳ Getreide, für 246 ℳ Hopfen und für 420 ℳ Vieh. Wie viel Geld hat er hiefür eingenommen? — Ein Beamter bekommt nach 5 Jahren 360 ℳ und wieder nach 5 Jahren 180 ℳ Zulage. Wie groß ist diese in den ersten zehn Jahren? — Jemand hat 3 Kapitalien ausstehen: 240 ℳ, 350 ℳ und 320 ℳ. Wie viel Geld ist dies?

Das Abziehen (Subtrahieren).

a) Ohne Borgen. Erst mündlich mit ein- und zweistelligen, dann mit dreistelligen Zahlen, dann schriftlich ebenso.

b) Mit Borgen. Ebenfalls erst mit kleineren, dann mit größeren Zahlen. — Mündlich: Beispiel: 340 — 8. Ausrechnung: 340 = 3 H., 4 Z. Um 8 E. wegnehmen zu können, muß ich 1 Z. in E. verwandeln, also: 340 = 3 H., 3 Z., 10 E.; nun nehme ich von 10 E. 8 E. weg, und es bleiben 3 H., 3 Z., 2 E. = 332 E.

Schriftlich: Beispiel 272 — 126. Berechnung. Von 2 E. können 6 E. nicht weggenommen werden. Man geht daher zum Nachbar und borgt einen Zehner. Daß wir geborgt haben, zeigen wir durch einen Punkt bei der Zehnerzahl an. Der Zehner wird gewechselt. Er gilt 10 E.; 10 E. und 2 E. sind 12 E. Von 12 E. 6 E. ab = 6 E. An der zweiten Stelle stehen noch 6 Z. Hievon ab 2 Z. ꝛc. — Weitere Beispiele: 417 — 238; 305 — 132; 992 — 471; 1000 — 424 ꝛc.

Allgemeine Form der Subtraktionsaufgabe:

$$\begin{array}{r} 27.2 \\ -\,126 \\ \hline 146 \end{array}$$

Neben dieser Weise verbreitet sich mehr und mehr die in Österreich in den Schulen und bei uns im Volke und in den Mittelschulen allgemein gebräuchliche Art Subtraktion, nach welcher man sich die Frage beantwortet, wieviel man zum Subtrahenden addieren müsse, (daher der Name additive Subtraktion) um den Minuenden als Summe zu erhalten, z. B.:

9 — 4; 4 und **5** = 9; **5** ist der Unterschied.

90 — 40; 40 und **50** = 90; **50** ist der Unterschied.

90 — 44; 44 und **6** = 50; 50 und **40** = 90; **46** ist der Unterschied.

Schriftlich: a) $\begin{array}{r} 9 \\ -\,4 \\ \hline \mathbf{5} \end{array}$ Sprechweise 4 und **5** = 9; **5** wird stark betont und angeschrieben.

b) $\begin{array}{r} 98 \\ -\,27 \\ \hline \mathbf{71} \end{array}$ Sprechweise: 7 und **1** = 8; 2 und **7** = 9; **71**.

c) 81
— 49
32

Sprechweise: 9 und **2** = 11; 1 und 4 = 5 und **3** = 8; **32**. Man denkt sich auch hier den Minuenden 11, zieht aber den Zehner nicht sofort, sondern erst beim zweiten Gang ab, indem man ihn zu den Zehnern des Subtrahenden addiert.

d) 100
— 90
10

Sprechweise: 0 + **0** = 0; 9 und **1** = 10; **10** ist der Unterschied. Durch diese Weise vereinfacht sich auch die Division; weil sie auch sonst keine Schwierigkeit mit sich bringt, so verdient sie es, allgemein eingeführt zu werden. Die Weise des „Zuleihennehmens“ wird neben ihr nicht gelehrt.

Aufgaben mit der benannten und angewandten Zahl, erst mündlich, dann schriftlich.

N. hat für 720 ℳ Backsteine und Ziegelsteine gekauft. Für die Backsteine hat er 522 ℳ bezahlt; wie viel für die Ziegelsteine? — A hat 824 ℳ in Papier- und Silbergeld. Das Papiergeld beträgt 160 ℳ; wie viel das Silbergeld? — Ein Bataillon Infanterie hat 1000 Mann. Davon sind 232 Mann beurlaubt. Wie viel Soldaten dieses Bataillons sind im Dienst? — B kauft einen Acker um 945 ℳ. 795 ℳ bezahlt er sogleich; wie viel bleibt er schuldig? Eine Schule mit 2 Klassen hat 90 Schüler. Die eine Klasse zählt deren 48; wie viele Schüler hat die andere Klasse?

Das Multiplizieren.

Vorübung: Das Zerlegen größerer Zahlen in Faktorenpaare. 60 = wie vielmal 2? 120 wie vielmal 3, 4, 6, 10, 12, 30, 60 ꝛc.?

I. Der Multiplikator ist einstellig.

Mündlich. a) Der Multiplikand ist einstellig: 1) ohne Übergang, z. B. 2 × 2 Einer (Zehner, Hunderter); 2) mit Übergang, z. B. 5 × 6 Zehner (Hunderter).

b) Der Multiplikand hat mehrere geltende Stellen: 1) ohne Übergang, z. B. 2 × 34; 2) mit Übergang, z. B. 4 × 57; 3 × 267.

c) Belehrung über Verwechselung der Faktoren.

 2 × 3 = 3 × 2 ꝛc.

Schriftlich. 1. Ohne Überzählen.

Beispiel: 3 × 21

Lösung: a) 21
21
21
63

b) 21
× 3
63

Aus dem Verfahren ad a) soll der Schüler ersehen, daß auch die Multiplikation mehrstelliger Zahlen eine verkürzte Addition ist. Verfahren ad b): Ich setze die Zahl 21 nur einmal. Daß sie dreimal genommen werden soll, zeige ich an durch die Ziffer 3 und das Zeichen ×. Anstatt 1 E. + 1 E. + 1 E. kann man auch sagen 3 × 1 E.; die 3 E. schreibe ich an die erste Stelle unter die E. u. s. w.

2. Mit Überzählen.
Beispiel: 6 × 134
Ausrechnung 134
× 6
804

Sprechweise: 134 = 1 Hunderter, 3 Zehner, 4 Einer. 6 × 4 Einer = 24 Einer. 24 Einer = 2 Z. 4 E. Die 4 E. setze ich unter die Einer, die 2 Zehner zähle ich zu den Zehnern. 6 × 3 Zehner = 18 Zehner. 18 Zehner + 2 Zehner = 20 Zehner = 2 Hunderter. An die Stelle der Zehner setze ich eine 0; die Hunderter zähle ich zu den Hundertern. 6 × 1 Hunderter = 6 Hunderter. 6 H. + 2 H. = 8 Hunderter. Also ist 6 × 134 = 804.

Hier ist auch das große Einmaleins zu entwickeln, zu üben und auswendig zu lernen.

Aufgaben mit angewandten Zahlen: Wie viele Stunden hat eine Woche? — Die Monate Januar, März, Mai, Juli und August, Oktober und Dezember haben 31 Tage. Wie viele Tage haben diese Monate zusammen? — Eine Schwalbenfamilie verzehrt täglich 250 Stück Fliegen; wie viele Fliegen in 4 Tagen? $^1/_2$ kg Reis kostet 24 Pfennig; wie viel kosten 4 kg?

II. Der Multiplikator ist zweistellig.

Mündlich: 1. Der Multiplikator ist eine reine Zehnerzahl.

Beispiel: a) 10 × 2 (3, 4) ꝛc. b) 10 × 40 (24, 62 . . .) = 400 (240, 620 . . .).

Ergebnis: Eine Zahl wird zehnmal genommen, indem man ihr eine Null anhängt.

Beispiel: 20 × 8 = (10 × 8) + (10 × 8) = 2 × (10 × 8) = 2 × 8 × 10. (Veranschaulichung!) Noch einige Beispiele.

Ergebnis: Eine Zahl wird mit 20 multipliziert, wenn man sie zweimal nimmt und dieses Zweifache zehnmal. Eine Zahl wird mit 10 multipliziert, wenn man sie um eine Stelle nach links rückt. — Ebenso mit 30, 40 ꝛc.

2. Der Multiplikator ist eine gemischte Zehnerzahl.

Beispiele: 16 × 5; 32 × 12 ꝛc.

Schriftlich. Beispiele: 1) 84 × 10; 2) 24 × 23.

Behandlung des 2. Beispiels. Man multipliziert 24 erst mit 3, dann mit 20 oder mit 2 × 10. Das Zweifache wird zehnmal genommen, indem man ihm eine Null beifügt oder es um eine Stelle weiter links setzt.

24	
× 23	23 × 24 = (3 × 24) + (20 × 24)
72	= 3 × 24
48	= 2 × 24 × 10
552	

Einige Beispiele mit angewandten Zahlen: 1 Heft kostet 25 ₰; was kostet ein Dutzend? 16 Dutzend Nähnadeln sind wie viele Stücke? — Aus dem Nachlasse der Eltern treffen auf jedes Kind 180 ℳ. Wie groß war der Nachlaß, da er unter 5 Kinder gleichmäßig verteilt wurde? — Ein Zuckerhut zu 22 Pfund kostet 12 ℳ. Was kosten 16 Zuckerhüte von derselben Schwere und Güte (Qualität)? — 1 Pfund Schweinefleisch kostet 68 ₰; was kosten 25 Pfund? — Ein Wirt bezieht das 1 Bier vom Bräuer um 17 ₰; was

bezahlt er für das hl? Er schenkt das 1 um 24 ₰ aus; wie viel Geld nimmt er für 1 hl ein? Wie groß wäre sein Gewinn am hl, wenn er keine Unkosten hätte?

Dividieren.

I. Der Divisor ist einstellig.

1. Der Dividend geht bis zum Hundertfachen des Divisors.

Das Dividieren durch 2. (Mündlich und schriftlich.)

a) Der Quotient ist eine Grundzahl.

aa) Der Dividend wird nicht zerlegt.

Suche innerhalb 20 die Vielfachen von 2! Sch. $1 \times 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$ ꝛc. In welchen Zahlen von 1 bis 20 geht also 2 auf? Welches ist die Hälfte von 2, 4, 6? Wie oft ist 2 in 4, 6 ꝛc. enthalten?

bb) Der Dividend wird zerlegt.

Das Teilen der Zahlen 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 ꝛc. durch 2. Welches ist die Hälfte von 1? von 3? ꝛc. 2 Kinder teilen unter sich 1, 2, 3, 5, . . . Äpfel, so daß jedes gleichviel erhält ꝛc.

Enthaltensein. 2 ist in 1 nicht ganz, nicht einmal enthalten. 2 liegt in 1 nur mit dem halben Teil. (Legt man 2 dm an 1 dm, so fällt das 2 dm-Stäbchen nur mit dem halben Teil in das 1 dm-Stäbchen.) 2 in 2, 2 in 3, 2 in 5 ꝛc.

b) Der Quotient ist eine Zehnerzahl.

aa) Der Dividend wird nicht zerlegt.

Wiederholt die Zahlen von 1 bis 20, in welchen 2 aufgeht! Sch. 2, 4, 6, 8 ꝛc. Multipliziert jede dieser Zahlen mit 10! Nehmen wir die Produktzahlen aus 2 10 mal, so erhalten wir die Hauptzahlen aus 2. Hauptzahlen aus 2 sind: $(1 \times 2) \times 10 = \mathbf{20}$; $(2 \times 2) \times 10 = \mathbf{40}$; $(3 \times 2) \times 10 = \mathbf{60}$ ꝛc. — Wie oft ist 2 in 8 enthalten? 2 in 80? Wie oft liegt 2 in 16? in 160? Welches ist die Hälfte von 60, 120, 180, 200?

bb) Der Dividend wird zerlegt.

Beispiel: $\frac{1}{2}$ von 147?

Ausrechnung a): $147 = 100 + 40 + 7$ $\frac{1}{2}$ von $100 = 50$ } $= 70$ $\frac{1}{2}$ „ $40 = 20$ } $\frac{1}{2}$ „ $7 = 3\frac{1}{2}$ also $\frac{1}{2}$ „ $147 = 73\frac{1}{2}$.	b) $147 = 100 + 40 + 7$ 2 in 100 50 mal, in 40 20mal, in 7 $3\frac{1}{2}$mal; also 2 in 147 $50 + 20 + 3\frac{1}{2}$mal $= 73\frac{1}{2}$mal.

Das Dividieren durch 3 (mündlich und schriftlich)

und durch die übrigen Grundzahlen wird wie das Dividieren durch 2 behandelt. Hier wird auch die große Divisions-Tabelle mit **12**, 13, 14, **15**, **16**, 17, **18**, 19, **24** und **25** entwickelt und eingeübt.

2. Der Dividend übersteigt das Hundertfache des Divisors.

a) Der Dividend übersteigt 1000 nicht.

aa) Der Dividend wird nicht zerlegt.

Geteilt werden durch 2 die Zahlen 200, 400, 600 ꝛc.; durch 3 die Zahlen 300, 600, 900 ꝛc. Wie oft ist 2 in 200, 4 in 800 enthalten?

bb) Der Dividend wird zerlegt.

Beispiel: a) $\frac{1}{2}$ von 567?

Ausrechnung:
$$\begin{aligned} 567 &= 400 + 167 \\ 167 &= 160 + 7 \\ 7 &= 6 + 1 \\ \hline \tfrac{1}{2} \text{ von } 400 &= 200 \\ \tfrac{1}{2} \text{ „ } 160 &= 80 \\ \tfrac{1}{2} \text{ „ } 6 &= 3 \\ \tfrac{1}{2} \text{ „ } 1 &= \tfrac{1}{2} \\ \hline \tfrac{1}{2} \text{ von } 567 &= 283\tfrac{1}{2} \end{aligned}$$

Beispiel: b) 2 in 567?

Ausrechnung: 567 besteht aus 5 Hundertern, 6 Zehnern, 7 Einern. 5 Hunderter sind gleich 4 Hunderter und 1 Hunderter.

2 ist in 4 2 mal, in 4 Hundertern 200 mal enthalten; 2 ist in 100 50 mal enthalten, also 2 in 500 250 mal.

2 ist in 60 30 mal, in 7 $3\frac{1}{2}$ mal, also in 67 $33\frac{1}{2}$ mal enthalten. Also ist 2 in 567 250 + $33\frac{1}{2}$ mal = 283 $\frac{1}{2}$ mal enthalten.

b) Der Dividend ist eine Zahl höherer Ordnung.

2 in 20, 200, 2000 ꝛc 4 in 8, 80, 800, 8000 ꝛc.
3 in 9, 90, 900, 9000 ꝛc. $\frac{1}{2}$ von 40, 400, ꝛc. $\frac{1}{3}$ von 90, 900 ꝛc.

Beispiel: 3 in 96 = ? (Schriftliche Lösungsform.)

Ausrechnung:
$$\begin{array}{l} 96 : 3 = 32 \\ 90 \\ \hline 6 \\ 6 \\ \hline \end{array}$$

Sprechweise im Sinne des Teilens: Der 3. Teil von 90 ist 30, der 3. Teil von 6 = 2; also ist der 3. Teil von 96 = 32.

Sprechweise im Sinne des Enthaltenseins: 96 = 90 + 6; 3 ist in 9 3 mal, in 90 30 mal enthalten. Diese 30 setzen wir hinter den Strich, aber nur die Ziffer 3; für die 0 setzen wir einen Punkt. Wir nehmen 90 heraus; es bleiben 6 E. Nun suchen wir, wie oft 3 in 6 liegt. Wir setzen daher die 6 herunter. 3 in 6 2mal. Die 2 E. schreiben wir hinter 3 an Stelle des Punktes.

Vereinfachtes Verfahren: a) 96 : 3 = 32. Sprechweise: Der 3. Teil von 9 Zehnern sind 3 Z.; der 3. Teil von 6 Einern sind 2 E.; der 3. Teil von 96 ist 32.

b) $\overset{2\,1}{825}$: 3 = 275. Sprechweise: Der 3. Teil von 8 Hundertern sind 2 H. (wird rechts angeschrieben); bleiben 2 H. (wird über den Zehnern mit kleinen Ziffern bemerkt); der 3. Teil von 22 Z. sind 7 Z. (7 wird neben die 2 H. rechts geschrieben); bleibt 1 Z. (wird über den Einern bemerkt); der 3. Teil von 15 E. sind 5 E. (wird rechts an 27 verzeichnet); der 3. Teil von 825 ist also 275.

c) 825 : 3 = 275.
22
15

Sprechweise: Der dritte Teil von 8 H. sind 2 H.; 3 × 2 H. = 6 H. und 2 H. (wird unter 8 geschrieben) sind 8 H.; zu den restigen 2 H. die 2 Z. = 22 Z.; der dritte Teil von 22 Z. =

7 Z.; 3 × 7 = 21 Z. und 1 Z. (wird unter 22 verzeichnet) sind 22 Z. Zu 1 Z. werden die 5 Einer gestellt. Der dritte Teil von 15 E. sind 5 E. 3 × 5 = E. 15 E. Es werden also die Subtrahenden nicht angeschrieben, sondern nur die Reste.

II. Der Divisor ist zweistellig.
(Mündlich und schriftlich.)

1. Der Divisor ist eine reine Zehnerzahl.

1 Z. ist in 1 Z. (2 Z., 3 Z. ꝛc.) so oft enthalten, wie 1 in 1 (2, 3); 2 Z. sind in 2 Z. (4 Z., 6 Z.) so oft enthalten, wie 2 in 2 (4, 6).

Aufgabe: 20 in 140 = ? Ausrechnung: 20 = 2 Z.; 140 = 14 Z.; 2 Z. sind in 14 Z. so oft enthalten, wie 2 in 14 = 7mal. Ebenso: 20 in 180 (280, 360); 30 in 120 (150, 180 ꝛc.); 40 in . . . ꝛc.

2. Der Divisor ist eine zusammengesetzte Zahl.

a) 11 in 22, 33, 44 ꝛc. 12 in 24, 36, 48 ꝛc. 13 in 26, 39, 52 ꝛc. ꝛc. b) 32 in 192 (An die Wandtafel.) 32 = 3 Z. + 2 E.; 192 = 19 Z. + 2 E.; 3 Z. liegen in 19 Z. so oft, wie 3 in 19, also 6 mal, 6 × 32 E. × ?

c) 35 in 342 = ? Legt man zu 342 noch 8, hat man 350. In 350 wäre 35 gerade 10mal enthalten; es kann also 35 in 342 nicht 10mal, sondern nur 9mal enthalten sein. 9 × 35 = 9 × 30 + 9 × 5; 9 × 30 = 270; 9 × 5 = 45; 270 + 45 = 315. 35 ist in 342 9mal enthalten; Rest = 27.

d) 29 in 255 = ? 30 in 250 oder 30 Z. in 25 Z.; 3 in 25 8mal ꝛc.

Die Hauptschwierigkeit besteht darin, das Verhältnis des Divisors zum Dividenden zu erkennen. Man vergleiche daher die gleichnamigen Einheiten beider (b), vergrößere den Dividenden (c) und vergrößere (d) oder verkleinere den Divisor.

Schriftliche Lösungsform.

24 in 864 = ?

```
864 : 24 = 36
 72
 ---
 144
 144
 ---
```

Vereinfachte Form!

```
864 : 24 = 36.
144
```

Sprechweise: a) 864 = 86 Z. + 4 E. Der 24. Teil von 86 Z. = 3 Z.; 24 × 3 Z. = 72 Z.; 72 Z. von 86 Z. ab, bleiben 14 Z.; 14 Z. = 140 E.; 140 E. + 4 E. = 144 E. Der 24. Teil von 144 E. = 6 E. Also ist der 24. Teil von 144 E. = 3 Z. + 6 E. = 36.

b) 24 ist in 8 nicht einmal, in 8 H. also nicht 100mal enthalten. Ich nehme nun die folgende Stelle hinzu. Diese 86 sind 86 Zehner. Wie oft ist 24 in 86 Zehnern enthalten? 2 ist in 8 4mal, dann ist vielleicht 24 in 86 auch 4mal enthalten. Wenn das richtig ist, dann muß 4 × 24 auch 86 sein. 4 × 24 ist 96. Also liegt 24 in 86 nur 3mal, in 86 Zehner nur 30mal. Die 3 schreibe ich rechts vom Dividenden an, an Stelle der Null setze ich einen Punkt. 3 × 24 = 72. Rest 14. Das sind 14 Z.; 14 Z. = 140 E. Hiezu 4 E. = 144 E. Wie oft ist 24 in 144 enthalten? 2 ist in 14 7mal, also wohl auch 24 in 144 7mal. Dann muß 7 × 24 auch 144 sein. 7 × 24 = 168; also ist 24 in 144 nur 6mal enthalten. 6 × 24 = 144. Es bleibt kein Rest. Ergebnis: 24 ist in 864 30 + 6 mal = 36 mal enthalten. — Angewandte Aufgaben.

Die Zahlen über 1000.

Der Stufengang ist derselbe wie bei den Zahlen bis zu 1000 mit nachfolgend verzeichneten Weiterungen.

Bei „Multiplizieren“ (S. 508) ist einzuschalten:

III. Der Multiplikator ist mehrstellig.

Mündlich. 100 = 10 × 10; 100 × 1 E. (Z. H. T.) = ?

Eine Zahl wird 100mal genommen, indem man ihr rechts 2 Nullen anhängt oder indem man sie um 2 Stellen weiter links setzt.

Schriftlich. Aufgabe. 1) 424 × 236.

Ausführung:

```
                      424
                    × 236
                    -----
      6 × 424 =      2544 = Produkt der Einer.
 10 × 3 × 424 =     1272  = Produkt der Zehner.
100 × 2 × 424 =     848   × Produkt der Hunderter.
                   ------
                   100064
```

```
2)   763        3)  3400 }  =  3400 (= 34 Hunderter).
   × 205             ×43 }      ×43
```

Aufgaben mit der angewandten Zahl.

Bei „Dividieren“ Seite 510 ist einzuschalten:

III. Der Divisor ist mehrstellig.

Mündlich. a) 200 in 1800? 500 in 2500? 1000 in 9000? 2000 in 18000? ꝛc. — b) 120 in 240? 420 in 840? — c) 303 in 909? 271 in 542?

Schriftlich:

```
125224 : 234 = 536
1170
----
 842
 702
----
 1404
 1404
 ----
```

Bſ. Form:

```
125424 : 234 = 536
   842
   1404
```

Probe:

```
   536
 × 234
 -----
  2144
 1608
1072
------
125424
```

Der Divisor hat drei Stellen, daher nehme ich auch vom Dividenden drei Stellen. 1 H. T. + 2 Z. T. + 5 T. = 125 T. 234 ist in 125 nicht einmal, also in 125 T. auch nicht 1000mal enthalten. Ich nehme die 4 H. dazu. Das gibt: 125 T. = 1250 H.; 1250 H. + 4 H. = 1254 H.; 234 ist in 1254 5mal, also auch in 1254 H. 500mal enthalten. 5 schreibe ich rechts an den Strich, für die 2 Nullen setze ich Punkte. 5mal 234 = 1170. Das sind Hunderter, Rest: 84 Hunderter. 234 sind in 84 nicht einmal, in 84 Hundertern auch nicht 100mal enthalten. Ich verwandle daher 84 H. in Z. Es sind 840 Z.; hiezu 2 Z. = 842 Z.; 234 ist in 842 3mal enthalten, also 234 in 842 Z. auch 30mal. 3 schreibe ich auf die zweite Stelle neben die 5 Hunderter; 3 × 234 = 702. Rest 140. Das sind Zehner. Die 140 Z. verwandle ich in Einer und nehme die 4 E. hinzu. 234 ist in 1400 E. + 4 E = 1404 E. 6mal enthalten. 6 setze ich neben 3. 6 × 234 = 1404 E. — Später

läßt der Schüler die Benennungen E., Z., H. rc. weg und spricht 234 ist in 1254 5mal enthalten. 5mal × 234 = 1170; 1254 weniger 1170 = 84; ich setze die 2 herab rc. — Zur Probe wird der Quotient mit dem Divisor multipliziert, wodurch sich der Dividend wieder ergeben muß.

Angewandte Aufgaben. Ein Landmann bezahlt für 36 ha 468 ℳ Steuer; wie viel ℳ treffen auf 1 ha? — Ein Baumstamm ist 186 dm lang. Er soll in 3 gleiche Blöcke geschnitten werden; wie lang wird jeder Block? — 1836 l Bier sollen in 27 gleichgroße Fässer abgezapft werden; wie viele l muß jedes Faß halten? — Wie viele Tage hat der 73. Teil eines Jahres? — 124 Zöglinge einer Anstalt bezahlen zusammen 32736 ℳ Kostgeld im Jahre; wie viele ℳ bezahlt jeder?

Vermischte Aufgaben über das Vorausgegangene.

Ein Viehzüchter hat 3 Herden Schafe; die erste hat 180, die zweite 242, die dritte 296 Stück. Was sind sämtliche Schafe wert, wenn ein Stück zu 14 ℳ gerechnet wird? — Ein Rind wog lebend 1240 Pfd., ausgenommen 784 Pfd. Wie groß ist der Unterschied zwischen dem lebenden Gewicht und dem Schlachtgewicht? Was ist das Tier wert, wenn das Pfd. Schlachtgewicht zu 48 ₰ gerechnet wird? — Ein Sperling vertilgt täglich 24 Maikäfer; wie viel in 6 Wochen? Wie hoch ist der Nutzen anzuschlagen, den ein Sperling hiedurch stiftet, wenn man den Schaden, den 1 Maikäfer anrichtet, nur zu 5 ₰ berechnet? — Ein Bund Gerste gibt durchschnittlich 5 l Körner; wie viele l geben 376 Bund? — Ein Schreiner liefert einem Wirte 3 Dutzend Stühle und erhält 144 ℳ ausbezahlt; wie hoch ist ein Stuhl gerechnet? — Ein Beamter hat ein Jahresgehalt von 4380 ℳ; wie viele ℳ treffen auf den Tag?

Die römischen Ziffern.

Seht auf die Uhr! Diese Ziffer gilt 1, diese 2 . . . — Der Lehrer schreibt an die Wandtafel vor:

I	V	X	L	C	D	M
1	5	10	50	100	500	1000

1. Die römischen Ziffern sind lateinische Buchstaben. (Vergleich mit der lateinischen Schrift des Lesebuches.) 2. Sie haben keinen Stellenwert. 3. Steht eine Ziffer geringeren Wertes vor einer Ziffer höheren Wertes, so soll ihr Wert abgezogen werden; steht sie nach einer Ziffer höheren Wertes, so soll ihr Wert dazugezählt werden; z. B. IX = 10 — 1, XI = 10 + 1. 4. Die Werte gleicher Ziffern, welche neben einander stehen, werden zusammengezählt. Schreibt euer Alter in römischen Ziffern auf: den Monatstag, die Jahreszahl!

Gelegentlich lernen die Schüler: 1 Kilogramm = 1000 Gramm = 2 Pfd. 1 Hektoliter = 100 Liter.

3. Stufe. Das Rechnen in der Mittelklasse oder im 4. und 5. Schuljahre.

Die Rechnungsarten mit mehrfach und ungleich benannten Zahlen.

Begründungskursus der Bruchrechnung. Decimalbrüche.

I. Das Resolvieren und Reduzieren.

Die Münzen, Maße und Gewichte sind soweit als möglich in Wirklichkeit vorzuführen. Die Operationen sollen von den Schülern durch Nachdenken gefunden werden. Die folgenden Beispiele sind Repräsentanten für Übungsgruppen.

1. Resolvieren und Reduzieren mit Münzen.

Resolvieren. (Die höhere Sorte wird in eine niedere verwandelt.)

Mündlich. 1. Aufgabe: 2 ℳ (1 ℳ, 5 ℳ, 8 ℳ) = w. v. ₰? Ausrechnung: 2 ℳ = 1 ℳ + 1 ℳ = 100 ₰ + 100 ₰ = 200 ₰; oder 1 ℳ = 100 ₰; 2 ℳ = 2 × 100 ₰ = 200 ₰.

2. Aufgabe: 4 ℳ 48 ₰ = w. v. ₰? Ausrechnung: 1 ℳ = 100 ₰; 4 ℳ = 4 × 100 ₰ = 400 ₰; 400 ₰ + 48 ₰ = 448 ₰.

Schriftlich.

Aufgabe: 12 ℳ 54 ₰ = w. v. ₰?

Ausrechnung:

	12 ℳ = 1200 ₰
	+ 54 ₰
(1. Form.)	1254 ₰
(2. Form.)	12 ℳ 54 ₰
	× 100
	1254 ₰

Sprechweise: Diese versteht sich bei der ersten Form der Ausrechnung von selbst. Bei der zweiten spricht der Schüler also: 1 ℳ hat 100 ₰; 12 ℳ haben 12 × 100 ₰ = 100 × 12 ₰ = 1200 ₰; 1200 ₰ und 54 ₰ sind 1254 ₰. — Später findet der Schüler die Regeln: 1) Man verwandelt die Mark in Pfennig, indem man die Zahl, welche die Mark bezeichnet, mit 100 multipliziert oder (was dasselbe ist) ihr 2 Nullen anhängt. 2) Besteht die gegebene Zahl aus Mark und Pfennig, und ist die Zahl der Pfennig zweistellig, so tritt diese an die Stelle der Nullen. Fehlen der Zahl der Pfennig die Zehner, so werden diese durch eine Null ersetzt. (Beispiel 6 ℳ 4 ₰ = 604 ₰.)

Reduzieren. (Die niedere Stelle wird in eine höhere verwandelt.)

Mündlich. 1) 100 ₰ = 1 ℳ; 200 ₰ = 100 ₰ + 100 ₰ = 1 ℳ + 1 ℳ = 2 ℳ; 300 ₰, 400 ₰ ꝛc. = w. v. ℳ?

2) 257 ₰ = w. v. ℳ? — So oft ich 100 ₰ habe, so oft habe ich eine ℳ; ich habe 2 × 100 ₰ + 57 ₰ = 2 × 1 ℳ + 57 ₰ = 2 ℳ + 57 ₰.

Schriftlich. Aufgabe: 358 ₰ = w. v. ℳ?

Lösung: So oft 100 ₰ von 358 ₰ weggenommen werden können (so oft also 100 ₰ in 358 ₰ enthalten sind), so oft habe ich eine ℳ.

Ausrechnung:

a) 358 ₰ : 100 = 3 ℳ
 300
 ―――
 58 ₰

b) 358 ₰ = 3|58 ₰ = 3 ℳ 58 ₰

Oder: So viele Hundert Pfennig eine Zahl hat, so viele Mark enthält sie. Wie 548 E. = 5 H. + 48 E. sind, so sind 548 ₰ = 5 ℳ 48 ₰. Regel: Man löst also die 2 Stellen (Einer und Zehner) rechts ab; die abgelösten Ziffern bezeichnen die Pfennig, die übrigen Ziffern die Mark.

2. Resolvieren und Reduzieren mit Längenmaßen.

Resolvieren.

Mündlich. 1) 1, 2, 3, 5, 9 m w. v. dm? — 2) 1, 2, 4, 6 dm w. v. cm? — 3) 1, 3, 5, 7, 8 cm w. v. mm? — 4) 1, 2, 5, 7, 9 m w. v. dm = cm = mm? — 5) 2 m 4 dm w. v. dm? 4 m 7 cm = cm? 23 dm 5 cm 2 mm = mm?

Schriftlich. Beispiel: 4 m 35 cm = ? mm
Ausrechnung: 4
× 1000
4000 + 350 mm = 4350 mm.

Reduzieren.

Mündlich. 1) 10, 30, 50, 70 dm w. v. m? — 2) 10, 50, 70, 80 cm w. v. m? — 3) 10, 40, 50, 90 mm w. v. cm? — 4) 16 dm w. v. m? 15 cm w. v. dm? — 5) 124 cm w. v. dm? — 296 cm w. v. dm (m)? — 6) 2000 mm w. v. m? ꝛc. ꝛc.

Schriftlich. 7432 mm = m?

a) 7432 : 10 = 743 cm
43
32
2 mm

b) 743 : 10 = 74 dm
43
3 cm

c) 74 : 10 = 7 m (7 m 4 dm 3 cm 2 mm)
4 dm

Regel: Man schneidet, von rechts angefangen, je eine Ziffer ab. Die erste Ziffer rechts (die Einerstelle) bezeichnet die mm; die zweite Ziffer (Zehnerstelle) bezeichnet die cm; die dritte Ziffer (Hunderterstelle) bezeichnet die dm ꝛc.

125 mm, 636 mm, 3249 mm sind auf verschiedene Weise zu lesen, z. B.: 3249 mm = 324 cm 9 mm = 32 dm 49 mm = 32 dm 4 cm 9 mm ꝛc.

3. Resolvieren und Reduzieren mit Flächenmaßen.

Ein an die Wandtafel gezeichnetes qm wird in qdm und ein qdm in qcm abgeteilt. Dann lernen die Schüler: 1 qm = 10 × 10 qdm = 100 qdm. 1 qdm = 10 × 10 qcm = 100 qcm. 1 qm = 100 × 100 qcm = 10 000 qcm.

Eine Fläche, 10 mal so lang und 10 mal so breit wie dieses qm = 10 × 10 qm = 100 qm, ist ein Ar (a). 100 Ar = ein Hektar (ha).

Resolvieren.

Mündlich. 1) 2, 3, 5 ha = a? = qm? — 2) 1 ha 38 a = a? = qm? ꝛc. ꝛc.

Schriftlich. Beispiel: 4 ha 7 a 56 qm = qm?

Berechnung: 4
100
407
100
40756 qm

Sprechweise: 1 ha = 100 a; 4 ha = 4 × 100 a = 100 × 4 a = 400 a; 400 a + 7 a = 407 a ꝛc.

Reduzieren.

Erst mündlich mit kleineren Zahlen, dann schriftlich.

Beispiel: 32481 qm = wie viele ha, a und qm? — Auflösung: Da 100 qm = 1 a und 100 a = 1 ha sind, muß die Zahl 32481 zweimal durch 100 dividiert werden, oder (was dasselbe ist) man löst rechts 2 Stellen ab und erhält 324 a 81 qm, dann löst man von 324 rechts wiederum 2 Stellen ab und erhält 3 ha 24 a 81 qm.

4. Resolvieren und Reduzieren mit Hohlmaßen.

Zur Veranschaulichung dient ein hohles Kubikdecimeter und ein walziges Litergefäß. Der Inhalt des ersteren (Sand, Wasser) wird in letzteres geschüttet und so gezeigt, daß beide Gefäße gleichen Inhalt haben, dieselbe Menge fassen. Mit dem Liter werden Flüssigkeiten (Wein, Bier, Essig) und trockene Dinge (Mehl, Hirse ꝛc.) gemessen. Um größere Mengen zu messen, hat man ein Gefäß, welches gerade 100 mal so viel als ein l faßt. Es heißt Hektoliter (hl).

Aufgaben: 8 hl w. v. l? 9 hl 48 l w. v. l? 21 hl 5 l w. v. l? 794 l w. v. hl? 804 l w. v. hl? 920 l w. v. hl? Die Behandlungsweise ist dieselbe wie bei den Münzen.

In ähnlicher Weise wird 5. das Resolvieren und Reduzieren der Gewichte, 6. des Papier-, 7. des Stück- und 8. des Zeitmaßes behandelt.

II. Addieren.

Mündlich. 1. Aufgabe: 34 ₰ + 72 ₰ = ? Ausrechnung: 30 ₰ + 70 ₰ = 100 ₰; 4 ₰ + 2 ₰ = 6 ₰; 100 ₰ + 6 ₰ = 106 ₰; 106 ₰ = 1 ℳ 6 ₰.

2. Aufgabe: 9 m 5 dm + 4 m 7 dm = ?

Ausrechnung: 9 m + 4 m = 13 m; 5 dm + 7 dm = 12 dm = 1 m 2 dm; 13 m + 1 m 2 dm = 14 m 2 dm. — Ähnlich mit anderen gleichsortigen Größen.

Schriftlich. Aufgabe: 34 hl 42 l + 32 hl 20 l + 97 hl 47 l = ?

Ausrechnung:

hl	l
34	42
32	20
97	47
164	9

Sprechweise: 7 + 2 = 9; 4 + 2 = 6; 6 + 4 = 10. 109 ist die Summe der l; 109 l = 1 hl + 9 l. Die 9 l schreibe ich unter die l (genau unter die Einerstelle) das hl zähle ich zu den hl ꝛc.

Aufgaben mit angewandten Zahlen mündlich und schriftlich:

In dem Sparkassabuch eines Dienstboten sind eingeschrieben: 4 ℳ 80 ₰, 5 ℳ 12 ₰, 24 ℳ 36 ₰, 36 ℳ 50 ₰. Wie viel betragen diese Ersparnisse zusammen? — Eine Frau erhält 4 Stücke Leinwand. Das erste hat 42 m 5 dm, das zweite 42 m 6 dm, das dritte 22 m 35 cm, das vierte 64 m 87 cm. Wie viel Leinwand hat sie erhalten? — Ein Mann ließ ein Haus bauen. Er bezahlte dem Maurermeister 8260 ℳ, dem Zimmermeister 4992 ℳ, dem Schreiner 2644 ℳ 50 ₰, dem Glaser 460 ℳ 42 ₰, dem Hafner 236 ℳ 74 ₰, dem Tapezierer 496 ℳ 37 ₰. Außerdem hatte er noch 783 ℳ 36 ₰ an kleineren Ausgaben. Was hat das Haus gekostet? A kauft ein Haus um 20436 ℳ und einen Garten um 2840 ℳ. Beim Verkaufe gewinnt er am Hause 1854 ℳ, am Garten 557 ℳ. Wie groß ist seine Einnahme aus beiden Realitäten und wie groß sein Gewinn im ganzen?

III. Subtrahieren.

Mündlich. 1) 48 ℳ 32 ₰ — 45 ℳ = ? 2) 7 hl 20 l — 24 l = ? 3) 12 kg — 8 kg 24 g = ? 4) 3 m 4 dm – 1 m 6 dm = ?

Berechnung der 4. Aufgabe. Von 3 m 4 dm sollen 1 m 6 dm weggenommen werden. Von 4 dm lassen sich 6 dm nicht wegnehmen. Ich verwandle daher 1 m in dm. 1 m hat 10 dm; 10 dm + 4 dm = 14 dm; 14 dm — 6 dm = 8 dm. Es bleiben 1 m 8 dm.

Schriftlich. Allgemeine Form der Subtraktion:

ℳ	₰
	137
2.4.	3.7
— 9	4 8
1 4	8 9

Sprechweise: Von 24 ℳ 37 ₰ sollen 9 ℳ 48 ₰ abgezogen werden. Von 37 ₰ kann man 48 ₰ nicht wegnehmen; ich entlehne daher 1 ℳ. 1 ℳ hat 100 ₰. 100 ₰ + 37 ₰ = 137 ₰. Ich nehme nun 48 ₰ von 137 ₰ weg. (8 von 17 bleibt 9; 4 von 12 bleibt 8.) Rest: 89 ₰. 23 ℳ weniger 9 ℳ = 14 ℳ. Ergebnis: 24 ℳ 37 ₰ weniger 9 ℳ 48 ₰ = 14 ℳ 89 ₰.

Einfacher durch Aufzählen auf den Subtrahenden:

24	ℳ	37	₰
— 9	„	48	„
14	ℳ	89	₰

Sprechweise: 8 + **9** = 17, bleibt 1; 4 + 1 = 5 + **8** = 13, bleibt 1; 1 + 9 = 10 + **4** = 14, bleibt 1; 1 + **1** = 2.

Angewandte Aufgaben. Ein Zentner Hopfen wurde zu 130 ℳ gekauft. Später mußte er mit 24 ℳ 50 ₰ Verlust abgegeben werden. Wie teuer wurde er verkauft? — A hat einen Weg von 171 km zu machen. Welche Strecke hat er noch zu machen, nachdem er 89 km 820 m zurückgelegt hat? — Ein Banzen hält 9 hl 80 l Bier. Wie viel hält er noch, nachdem 1 hl 93 l abgezapft sind? — Von einem Jahre sind 227 Tage vergangen; wie viele Tage sind noch bis Neujahr?

IV. Multiplizieren.

Mündlich. 1) Der Multiplikand ist eine einfach benannte Zahl, z. B. 9 × 34 ₰; 24 × 36 ℳ.

2) Der Multiplikand ist eine mehrfach benannte Zahl. — Aufgabe: 7 × 8 hl 24 l = ?

Ausrechnung: 7 × 8 hl = 56 hl; 7 × 24 l = 7 × 20 l + 7 × 4 l = 140 l + 28 l = 168 l = 1 hl 68 l; 56 hl + 1 hl 68 l = 57 hl 68 l.

Schriftlich. Aufgabe: 27 × 32 qm 24 qdm 9 qcm.

Ausrechnung:
```
 322409
    × 27
 -------
2256863
644818
 -------
8705043 qcm = 870 qm 50 qdm 43 qcm.
```

Angewandte Aufgaben: 1 m Tuch kostet 6 ℳ 40 ₰; was kosten 5 m zu einem Anzuge? — Ein Eisenbahnzug legt in 15 Minuten 8 km 560 m zurück, welche Strecke in $1^1/_2$ Stunden? — Mit welcher Summe ist die folgende Rechnung zu begleichen: 8 Pfd. Kaffee à 1 ℳ 60 ₰; 16 Pfd. Zucker à 45 ₰; 5 Pfd. Rollgerste à 30 ₰; 2 Pfd. Reis à 92 ₰; 4 Pfd. Sago à 48 ₰.

V. Dividieren.

Mündlich. 1. Mit einsortigen Größen. Wie oft sind 4 cm in 120 cm enthalten? 4 cm sind in 120 so oft enthalten, als 4 in 120 d. i. 30 mal. 24 l in 144 l? 2c.

2. Mit mehrsortigen Größen. 16 l in 96 hl? 16 l sind in 96 hl so oft enthalten, als man sie von 96 hl wegnehmen kann. l lassen sich sofort nur von l weggnehmen. Ich verwandle daher die 96 hl in l. 96 hl sind 9600 l. 16 l sind in 9600 l so oft enthalten, wie 16 in 9600; 16 = 2 × 8; 2 ist in 9600 4800mal, 8 in 4800 600mal enthalten. Oder: 16 l sind in 96 l 6mal enthalten, 16 l in 9600 l 600mal.

Schriftlich. 1. Aufgabe. Berechne den 9. Teil von 1233 kg 603 g.

Ausrechnung. 1233603 g : 9 = 137067 g = 137 kg 67 g.

2. Aufgabe. Wie oft kann man von 15 Ries 15 Buch Schreibpapier 9 Bogen wegnehmen?

Berechnung. Ich berechne zuerst wie viele Bogen 15 Ries 15 Buch enthalten. Ein Ries hat 20 Buch, ein Buch 24 Bogen; 15 Ries 15 Buch sind daher:

15	7560 : 9 = 840 mal;	7560 : 9 = 840 mal.
× 20	72	36
300	36	0
+ 15	36	
315 = Buch		
× 24		
1260		
630		
7560 = Bogen.		

Schlußrechnung.

1. Schluß von der Einheit auf die Mehrheit und umgekehrt.

Aufgabe: Ein Arbeiter verdient an einem Tage 2 ℳ 20 ₰; wie viel verdient er sich in 3 Wochen und 4 Tagen?

Mündliche Berechnungsweise: Um zu finden, wie viel Geld er in 3 Wochen und 4 Tagen verdient, muß ich erst berechnen, wie viele Tage 3 Wochen und 4 Tage sind. Eine Woche hat 6 Arbeitstage; drei Wochen haben 3 × 6 = 18 Arbeitstage. 18 Tage + 4 Tage sind 22 Arbeitstage. Verdient er sich an 1 Tag 2 ℳ 20 ₰, so verdient er sich in 22 Tagen 22 × 2 ℳ + 22 × 20 ₰; 22 × 2 ℳ = 44 ℳ; 22 × 20 ₰ = 22 × 2 × 10 ₰ = 44 × 10 ₰ = 440 ₰ = 4 ℳ 40 ₰; 44 ℳ + 4 ℳ 40 ₰ = 48 ℳ 40 ₰.

Oder: In 1 Woche verdient der Arbeiter 6 × 2 ℳ + 6 × 20 ₰ = 12 ℳ + 120 ₰ = 13 ℳ 20 ₰; in 3 Wochen verdient er 3 × 13 ℳ + 3 × 20 ₰ = 39 ℳ 60 ₰; in 4 Tagen 4 × 2 ℳ + 4 × 20 ₰ = 8 ℳ 80 ₰. Zusammen: 39 ℳ 60 ₰ + 8 ℳ 80 ₰; 39 ℳ + 8 ℳ = 47 ℳ; 60 ₰ + 80 ₰ = 1 ℳ 40 ₰; 47 ℳ + 1 ℳ 40 ₰ = 48 ℳ 40 ₰.

2. Schluß von der Mehrheit auf die Einheit und von dieser auf eine andere Mehrheit.

Aufgabe: Für 3 Monate bezahlt A 81 ℳ 30 ₰ Mietzins; w. v. für 7 Monate?

Mündliche Berechnungsweise: Schluß: Für 3 Monate bezahlt A 81 ℳ 30 ₰ = 8130 ₰; für 1 Monat den 3ten Teil von 8130 ₰ = 2710 ₰ = 27 ℳ 10 ₰; für 7 Monate 7 × 27 ℳ + 7 × 10 ₰ = 189 ℳ 70 ₰.

Schriftliche Form: 8130 : 3 = 2710 ₰
$\times$ 7
18970 = 189 ℳ 70 ₰.

3. Mit aliquoten Teilen.

Aufgabe. 15 Stahlfedern kosten 10 ₰; was kosten 2 Dutzend von derselben Sorte?

Mündliche Berechnung: Wenn 15 Stahlfedern 10 ₰ kosten, dann kosten 3 (= $^1/_5$ von 15) Stahlfedern den 5. Teil von 10 ₰ = 2 ₰ und 24 (= 8 $\times$ 3) Stahlfedern 8 $\times$ 2 ₰ = 16 ₰.

Zeitrechnung.

Vorübungen. Die Schüler lernen die Einteilung der Zeit kennen. 1 Tag hat 24 Stunden, 1 Stunde hat 60 Minuten, 1 Minute hat 60 Sekunden. 7 Tage sind 1 Woche ꝛc. Der Januar hat 31 Tage, der Februar 28 (29), der März 31 ꝛc. Das Jahr hat 365 Tage, das Schaltjahr 366. Jedes Jahr, dessen Einer- und Zehnerstelle durch 4 teilbar ist, ist ein Schaltjahr. Schaltjahre sind die Jahre 1896, 1900, 1904 ꝛc.

1. Berechnung der Zeitdauer.

Aufgabe: Der Schüler N. ist am 15. Mai 1870 geboren; wie alt war er am 26. April 1881?

Lösung: Im Jahre 1881 waren seit Christi Geburt verflossen 1880 Jahre. Vom Jahre 1881 waren vergangen: Januar, Februar und März, also 3 Monate. Vom April waren verflossen 25 Tage, im ganzen also: 1880 Jahre, 3 Monate und 25 Tage. Als N. geboren wurde, waren seit Christi Geburt vergangen: 1869 Jahre, 4 Monate, 14 Tage. Suche ich den Unterschied zwischen 1869 J., 4 M., 14 Tg. und 1880 J., 3 M., 25 Tg., so finde ich die Zeit, welche N. schon gelebt hat, oder das Alter des N.

Ausrechnung.	J.	M.	T.
		15	
	188.0.	3	25
	1869	4	14
	10	11	11

N. war am 26. April 1881 10 Jahre, 11 Monate, 11 Tage alt.

Es berechne jeder Schüler, wie alt er ist!

*) Berechnung des Zeitpunktes.

a) Des Anfangspunktes.

Aufgabe. A starb am 12. Juni 1882, nachmittags 4 Uhr in einem Alter von 71 Jahren, 7 Monaten, 22 Tagen, 8 Stunden. Wann wurde A geboren?

Berechnung. Als A starb, waren seit Christi Geburt verflossen 1881 Jahre, 5 Monate, 11 Tage, 16 Stunden: er lebte 71 Jahre, 7 Monate, 22 Tage, 8 Stunden. Um zu finden, wie viel Zeit zur Geburtsstunde des A seit Christi Geburt schon verflossen war, muß ich die Lebenszeit des A von 1881 Jahren, 5 Monaten, 11 Tagen abziehen.

Die mit *) bezeichneten Übungsgruppen eignen sich für gehobene Schulen und können in der ein- oder zweiklassigen Landschule übergangen werden.

Jahr	Monat	Tag	Stunde.
	16	42	
1881	5	11	16
71	7	22	8
1809	9	20	8

Der Monat, welcher entlehnt wird, ist der 5. des Jahres, d. i. der Mai, der 31 Tage hat; daher 31 Tage + 11 Tage = 42 Tage.

A wurde geboren am 21. Oktober 1810, früh 8 Uhr.

b) Berechnung des Endpunktes.

Aufgabe. Napoleon I. wurde geboren am 15. August 1769 und erreichte ein Alter von 51 Jahren, 8 Monaten und 20 Tagen. Wann starb derselbe?

Berechnung. Als Napoleon geboren wurde, waren seit Christi Geburt verflossen 1768 Jahre, 7 Monate, 14 Tage. Er lebte 51 Jahre, 8 Monate, 20 Tage. Um den Sterbetag zu finden, muß zu 1768 Jahren, 7 Monaten, 14 Tagen die Lebensdauer addiert werden.

Jahre	Monat	Tage
1768	7	14
51	8	20
1820	4	4

Aus den 35 Tagen ist der 4. Monat des treffenden Jahres zu bilden, welcher 30 Tage hat.

Napoleon starb also, nachdem seit Christi Geburt verflossen waren 1820 Jahre, 4 Monate, 4 Tage, d. i. am 5. Mai 1821.

Die Bruchrechnung.

Die Decimalbrüche haben durch Einführung der metrischen Maße und Gewichte an Bedeutung gewonnen, die gemeinen Brüche ebensoviel verloren. Immerhin werden letztere noch einen Platz im Lehrplane der Volksschule behalten müssen. Es besteht nur die Frage, ob das Decimalbruchrechnen dem Rechnen mit gemeinen Brüchen vorangehen oder demselben folgen soll. Für ersteres spricht der Umstand, daß die Decimalbrüche die natürliche Fortsetzung des Zehnersystems sind, und daß sie bei dem Rechnen mit den zehnteiligen Maßen, Münzen und Gewichten möglichst frühe praktische Verwendung finden sollen; für letzteres wird geltend gemacht, daß das Verständnis der Decimalbrüche ohne vorausgegangene Anschauung der größeren Bruchheinheiten, wie der Halben, Drittel, Viertel 2c., nicht zu erreichen sei. Wir beginnen daher den Unterricht in der Bruchlehre mit der Betrachtung der Brüche, welche die Nenner $/_2$, $/_3$, $/_4$, . . . $/_{10}$ haben, obwohl wir die Kenntnis der Drittel, Viertel 2c nicht für unbedingt nötig halten, (vergl. p. 471 unten!) und lassen diesem Anschauungs- und Begründungskursus zuerst die Rechnung mit Decimalbrüchen, dann jene mit gemeinen Brüchen folgen.

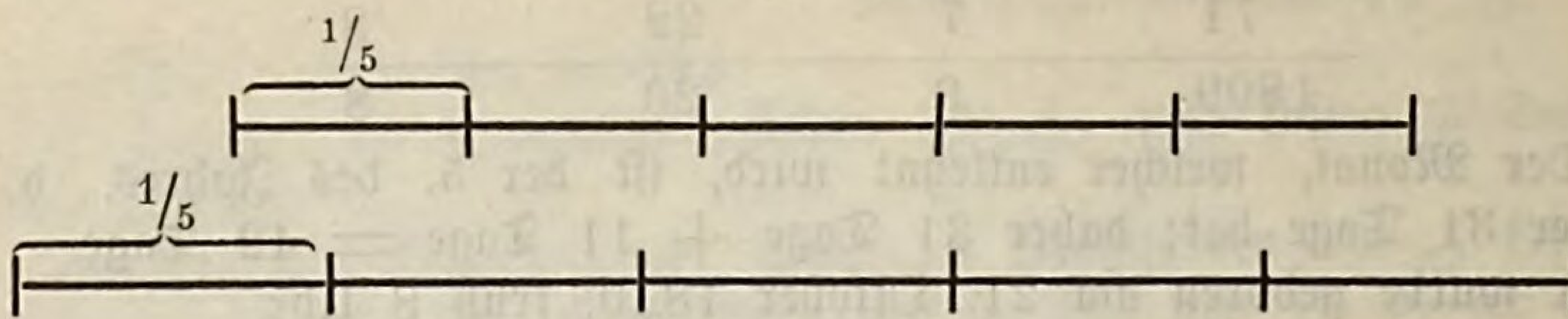
Erster Gang. Anschauungs- und Begründungskursus.

1. Die Halben. 2. Die Drittel. 3. Die Viertel. . . 9. Die Zehntel.

Muster zur Behandlung.

Die Fünftel. 1. Entstehung und Begriff. Ein Apfel, ein Kreis, eine Linie, ein Papierstreifen, ein Stäbchen werden in fünf gleiche Teile geteilt. Ein solcher Teil ist ein Fünftel. Ein Fünftel erhält man, wenn man ein Ganzes in fünf gleiche Teile teilt und einen dieser Teile nimmt.

Wie entstehen $^{2}/_{5}$, $^{3}/_{5}$, $^{4}/_{5}$? Man schreibt: $^{1}/_{5}$, $^{2}/_{5}$, $^{3}/_{5}$, $^{4}/_{5}$, $^{5}/_{5}$. Wie viele Pfennig sind $^{1}/_{5}$, $^{2}/_{5}$, $^{3}/_{5}$, $^{4}/_{5}$, $^{5}/_{5}$ Mark? Wie viele dm sind $^{1}/_{5}$, $^{2}/_{5}$, $^{3}/_{5}$, $^{4}/_{5}$ m? Wie viele g sind $^{2}/_{5}$, $^{4}/_{5}$ kg?



Hier sind 2 Ganze. Jedes derselben ist in 5 Teile geteilt. Vergleicht nun die Fünftel der beiden Ganzen miteinander! Beim ersten Ganzen sind die Fünftel kleiner als beim zweiten. Warum? Die Größe der Fünftel hängt von der Größe der Ganzen ab. Vergleicht $^{1}/_{5}$ m und $^{1}/_{5}$ dm; $^{1}/_{5}$ dm und $^{1}/_{5}$ cm; $^{1}/_{5}$ Ries und $^{1}/_{5}$ Ballen!

2. Das Rechnen mit Fünfteln.

I. Die Aufgaben bewegen sich innerhalb eines Ganzen.

1. Addieren: a) Mit der reinen Zahl: $^{1}/_{5} + {}^{1}/_{5} = ?$ $^{1}/_{5} + {}^{2}/_{5} = ?$ b) Mit benannten Zahlen: $^{1}/_{5}$ m + $^{3}/_{5}$ m = ? $^{2}/_{5}$ kg + $^{2}/_{5}$ kg = ? c) Angewandt: Ein Knabe erspart sich $^{1}/_{5}$ ℳ und $^{3}/_{5}$ ℳ; wie viele ₰ im ganzen? So auch bei den folgenden Übungsgruppen.

2. Subtrahieren: $^{5}/_{5} - {}^{3}/_{5}$; $^{5}/_{5} - {}^{4}/_{5}$; $^{4}/_{5} - {}^{2}/_{5}$. Wie viel muß man von $^{4}/_{5}$ wegnehmen, um $^{1}/_{5}$ zu erhalten? $^{3}/_{5}$ Schock — $^{1}/_{5}$ Schock = wie viele Stücke?

3. Unterscheiden: Was ist mehr, $^{4}/_{5}$ oder $^{2}/_{5}$? Um wie viel? — Wie viele ₰ haben $^{3}/_{5}$ ℳ mehr als $^{2}/_{5}$ ℳ?

4. Multiplizieren: $2 \times {}^{1}/_{5}$? $2 \times {}^{2}/_{5}$? $2 \times {}^{1}/_{5}$ ℳ? — 1 Liter Bier kostet $^{1}/_{5}$ ℳ; wie viele ₰ kosten 4 Liter?

5. Enthaltensein und Teilen: Wie oft ist $^{1}/_{5}$ in $^{2}/_{5}$, $^{3}/_{5}$, $^{4}/_{5}$, $^{5}/_{5}$ enthalten? Welches ist die Hälfte von $^{4}/_{5}$? $^{1}/_{4}$ von $^{4}/_{5}$? $^{1}/_{3}$ von $^{3}/_{5}$?

II. Die Aufgaben gehen über ein Ganzes hinaus.

1. Verwandeln: Gemischte Zahlen werden in unechte Brüche aufgelöst: $1^{1}/_{5}$, $2^{2}/_{5}$, $3^{1}/_{5}$, $3^{4}/_{5}$ sind wie viele Fünftel?

Aufgabe: $2^{1}/_{5}$ = w. v. Fünftel? Ausrechnung: Ein Ganzes hat $^{5}/_{5}$; zwei Ganze haben $2 \times {}^{5}/_{5} = {}^{10}/_{5}$; $^{10}/_{5} + {}^{1}/_{5} = {}^{11}/_{5}$.

Die unechten Brüche werden in gemischte Zahlen verwandelt: $^{6}/_{5}$, $^{8}/_{5}$, $^{12}/_{5}$, $^{20}/_{5}$ sind w. v. Ganze?

Aufgabe: $^{22}/_{5}$ = w. v. Ganze? Ausrechnung: Ich nehme $^{5}/_{5}$ von $^{22}/_{5}$ weg. Rest: $^{17}/_{5}$. Ich habe nun ein Ganzes weggenommen. Von $^{17}/_{5}$ nehme ich wieder $^{5}/_{5}$ hinweg. Rest: $^{12}/_{5}$. Nun habe ich 2 Ganze hinweggenommen 2c. So oft ich also $^{5}/_{5}$ von $^{22}/_{5}$ hinwegnehmen kann (so oft $^{5}/_{5}$ in $^{22}/_{5}$ enthalten sind), so oft habe ich ein Ganzes. $^{5}/_{5}$ sind in $^{22}/_{5}$ 4 mal enthalten. Rest: $^{2}/_{5}$. Daher sind $^{22}/_{5} = 4^{2}/_{5}$.

Dasselbe mit benannten und angewandten Zahlen. Ebenso bei jeder folgenden Übungsgruppe.

2. Addieren. Aufgabe: $2^2/_5 + 3^4/_5 = ?$ Ausrechnung: Wie zählst du 2 ℳ 40 ₰ und 3 ℳ 80 ₰ zusammen? Ich zähle erst die ℳ, dann die ₰ zusammen. Also: 2 ℳ + 3 ℳ = 5 ℳ; 40 ₰ + 80 ₰ = 120 ₰ = 1 ℳ 20 ₰; 5 ℳ + 1 ℳ 20 ₰ = 6 ℳ 20 ₰. Ebenso verfahren wir hier. 2 Ganze + 3 Ganze = 5 Ganze. $^2/_5 + ^4/_5 = ^6/_5 = 1$ Ganzes $+ ^1/_5$; 5 Ganze + 1 Ganzes $+ ^1/_5 = 6$ Ganze $+ ^1/_5 = 6^1/_5$.

3. Subtrahieren. $8 - ^1/_5$; $5 - 2^3/_5$; $6^2/_5 - ^2/_5$; $6^2/_5 - ^4/_5$; $8^2/_5 - 3^4/_5$. Dasselbe mit benannten und angewandten Zahlen.

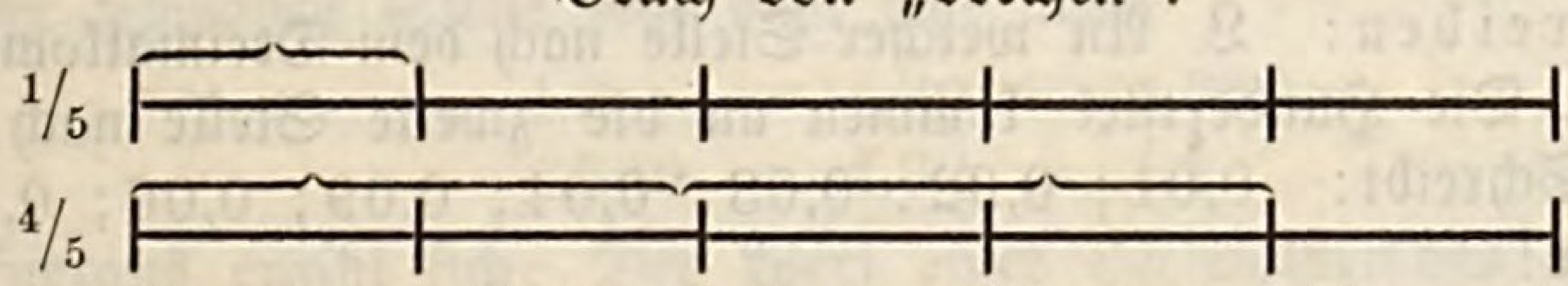
4. Unterscheiden. Um wie viel sind $^6/_5$ mehr als $^3/_5$? $^8/_5$ mehr als $1^1/_5$; $2^4/_5$ mehr als $1^3/_5$? $^7/_5$ weniger als $2^1/_5$?

5. Multiplizieren. $6 + ^1/_5, ^2/_5, ^3/_5, ^4/_5, 2^1/_5$? — $7 \times ^1/_5, ^2/_5, ^3/_5, ^4/_5, 3^2/_5$? — $10 \times ^1/_5, ^7/_5, 4^3/_5$? — Aufgabe: $3 \times 2^2/_5$ ℳ? Ausrechnung: 3 × 2 ℳ 40 ₰ = ? Wie berechnest du dies? Ich rechne: 3 × 2 ℳ + 3 × 40 ₰; 3 × 2 ℳ = 6 ℳ; 3 × 40 ₰ = 120 ₰ = 1 ℳ 20 ₰; zusammen: 6 ℳ + 1 ℳ 20 ₰ = 7 ℳ 20 ₰. So rechnen wir auch hier. Also; 3 × 2 ℳ = 6 ℳ; $3 \times ^2/_5$ ℳ $= ^6/_5$ ℳ $= 1^1/_5$ ℳ: zusammen: 6 ℳ $+ 1^1/_5$ ℳ $= 7^1/_5$ ℳ.

6. Enthaltensein und Teilen. Wie oft sind enthalten $^2/_5$ in $^6/_5, ^8/_5, ^{14}/_5$? $^2/_5$ in $1^1/_5, 1^3/_5, 2, 2^2/_5, 2^4/_5$? $^3/_5$ in $^6/_5, ^9/_5, 2^2/_5, 3$? Welches ist die Hälfte von $1^1/_5, ^{14}/_5, 6^2/_5$? Welches ist der dritte Teil von $1^4/_5, 3^3/_5, 16^1/_5$. — Aufgabe: Wie oft ist $2^1/_5$ in $8^4/_5$ enthalten? Berechnung: Man sucht zuerst, wie oft 2 ℳ 20 ₰ in 8 ℳ 80 ₰ enthalten sind. 2 ℳ 20 ₰ = 220 ₰; 8 ℳ 80 ₰ = 880 ₰; 220 ₰ sind in 880 ₰ 4mal enthalten. Ebenso verwandeln wir in dem Beispiele „$2^1/_5$ in $8^4/_5$“ die höhere Sorte in die niedere, also $2^1/_5 = ^{11}/_5$; $8^4/_5 = ^{44}/_5$; $^{11}/_5$ sind in $^{44}/_5$ so oft enthalten, wie 11 Ganze in 44 Ganzen, also 4mal. — Berechne 5 × den 7ten Teil von $9^4/_5$!

Begriff des Bruches.

Bruch von „brechen“.



$^1/_5$ = einmal der fünfte Teil eines Ganzen. $^4/_5$ = viermal der fünfte Teil eines Ganzen. — Ein Bruch ist gleich einem oder mehreren gleichen Teilen eines Ganzen.

Die Bezeichnung der Brüche.

$^3/_5$

Teilt man ein Ganzes in 5 Teile, so heißen die Teile 5tel. Die Zahl 5 sagt uns also, wie die Teile des Bruches heißen, sie benennt die Teile und heißt deswegen Nenner. Wie viele Teile der Bruch enthält, sagt die Zahl 3; die Zahl 3 gibt die Zahl der Teile an, zählt die Teile, darum heißt sie Zähler. — Den Nenner setzt man unter, den Zähler über den Bruchstrich.

Zweiter Gang. Die Decimalbrüche.

Die Zehntel. 1. Begriff. Der Lehrer zeigt den Schülern an einem Meterstabe die Einteilung des Meters in 10 dm, eines dm in 10 cm, eines cm in mm. Es ergibt sich: 1 dm $= ^1/_{10}$ m; 1 cm $= ^1/_{10}$ dm; 1 mm

= $^1/_{10}$ cm. Wie viel $^1/_{10}$ m sind 2 dm, 5 dm? Verwandle $^1/_{10}$, $^2/_{10}$, $^5/_{10}$ dm in cm!

2. Schreiben. Wir wollen nun die Zehntel auf andere Weise schreiben lernen. Vorübung. Der Lehrer schreibt die Ziffer „1" an die Wandtafel, reiht dann noch ein „Eins" links daran und läßt den Wert der beiden Ziffern vergleichen. Es ergibt sich: Die linke „1" gilt einen Zehner, die rechte „1" nur den 10ten Teil von der linken „1".

Wir haben also hier links ein Ganzes und hier rechts ein Zehntel. Damit wir die Ganzen und Zehntel unterscheiden können, setzen wir zwischen die zwei „Eins" ein Komma.

Übung; (Ein Schüler wird an die Wandtafel herausgerufen, die übrigen schreiben auf ihren Schiefertafeln mit.) L. Schreibt: Ein Ganzes ein Zehntel! Kein Ganzes zwei Zehntel! Sieben Ganze fünf Zehntel! u. s. f.

Lesen: Wie heißt dies? (0,6; 7,5; 8,9 u. s. w.) L. Wir haben hier: 6 Zehntel, 5 Zehntel u. s. f.: wir haben hier lauter „10teilige Brüche."

Repetitionsfragen: Was für Brüche haben wir? Diesen Namen gebraucht man selten; man hat dafür ein fremdes Wort, ein lateinisches. Im Lateinischen heißt 10: decim. Weil die Brüche 10teilige Brüche sind, nennt man sie „Decimalbrüche."

Der Lehrer schreibt das Wort: „Decimalbrüche" an die Wandtafel, damit die Schüler sich die richtige Schreibweise desselben einprägen.

Dieses Komma trennt die Ganzen von den Zehnteln (Decimalen.) Man nennt es deshalb „Decimalkomma."

Der Lehrer schreibt das Wort: „Decimalkomma" ebenfalls an die Wandtafel. — Wiederholung.

Die Hundertstel. 1. Begriff: Der wievielste Teil eines m ist ein cm? — L. 1 cm ist also gleich $^1/_{100}$ m. Aufgaben: Wie viel $^1/_{100}$ m sind 2 cm, 6 cm u. s. w.

2. Schreiben: L. An welcher Stelle nach dem Decimalkomma stehen die Zehntel? L. Die Hundertstel kommen an die zweite Stelle nach dem Decimalkomma. Schreibt: 0,01; 0,02; 0,03; 0,04; 0,09; 0,06; 0,07. Lest das Geschriebene!

3. Leseweise mit Verwandeln der Zehntel in Hundertstel: Schreibe an: 0 Ganze 7 Zehntel 5 Hundertstel! Jetzt wollen wir diesen Decimalbruch lesen und zwar so, daß wir nicht mehr sagen: 0 Ganze, 7 Zehntel, 5 Hundertstel, sondern wir wollen diesen Decimalbruch kürzer ausdrücken: wir wollen die Zehntel in Hundertstel verwandeln. Wer kann das schon? Wie viele Hundertstel hat ein Ganzes? Wie viele $/_{100}$ hat dann $^1/_{10}$? Wie viele $/_{100}$ sind dann $^7/_{10}$? 0 Ganze 7 Zehntel 5 Hundertstel sind wie viele Ganze und wie viele Hundertstel? 4 Ganze 6 Zehntel 8 Hundertstel sind wie viele Ganze, wie viele Hundertstel? Lies folgende Decimalbrüche: 0,7; 0,37: 0,29; 0,78; 0,24 u. s. w.

Ebenso **die Tausendstel.**

Zusammenfassung. Schreibe an: 8 Ganze 7 Zehntel! 5 Ganze 60 Hundertstel! Wie viele Hundertstel sind 7 Zehntel? Wie viele $/_{100}$ sind 6 Zehntel? Wie viele $/_{1000}$ sind 7 Zehntel? Wie viele $/_{1000}$ sind 6 Zehntel?

Wie viele $/_{100}$ sind $^{600}/_{1000}$? Wie viele $/_{100}$ sind $^{700}/_{1000}$? Wie viele $/_{10}$ sind $^{60}/_{100}$? Wie viele $/_{10}$ sind $^{70}/_{100}$? Anschaulich können wir das an der Tafel sehen, z. B. schreiben wir an: 8,7, so sind diese gleich: 8,70 und 8,700; 8,700 = 8,70 = 8,7. Wir sehen nun daraus, daß der Zähler so viele Stellen hat, als der Nenner Nullen. Die Zehntel stehen an der 1. Stelle, die Hundertstel an der 2. Stelle und die Tausendstel an der 3. Stelle nach dem Decimalkomma. — 8,07; 4,607.

Das Lesen und Schreiben der Decimalbrüche.

1. Das Lesen.

a) Nach den einzelnen Stellen: 1,4. Die Schüler lesen; 1 Ganzes und 4 Zehntel. 0,7 = Kein Ganzes und 7 Zehntel 2c.

b) Im Zusammenhange: 56 = 5 Zehner und 6 Einer oder 56 Einer. 0,56 = 5 Zehntel 6 Hundertstel. 5 Zehntel sind gleich 50 Hundertstel; 50 Hundertstel + 6 Hundertstel = 56 Hundertstel. So wird eine Reihe von Decimalbrüchen auf zweifache Weise gelesen.

Regel: Man liest den Decimalbruch wie eine ganze Zahl und nimmt den Namen der letzten Stelle zum Nenner des ganzen Bruches.

2. Das Schreiben.

a) Nach den einzelnen Stellen.

Der Lehrer diktiert: Die Schüler schreiben:

4 G. + $^{5}/_{10}$ . . . . . . = 4,5
0 G. + $^{9}/_{10}$ . . . . . . = 0,9
4 G. + $^{3}/_{10}$ + $^{1}/_{100}$. = 4,31 2c.

b) im Zusammenhange. $4^{52}/_{100}$ = 4,52; $8^{7}/_{100}$ = 8,07.

Zusammenfassung. So viele Nullen der Nenner hat, so viele Stellen hat der Zähler. Die Zehntel stehen an der 1., die Hundertstel an der 2. Stelle 2c. Statt der fehlenden Stelle setzt man eine Null.

4,3 = 4,30 = 4,300;
4,300 = 4,30 = 4,3.

Hieraus ergibt sich: Der Wert eines Decimalbruches wird durch Nullen, welche man ihm anhängt, oder durch Weglassung angehängter Nullen nicht geändert.

Das Addieren.

1. Das Addieren der Decimalbrüche an sich.

Beispiel:
5,7 . . .
12,05 . .
127,9488
51,291 .
196,9898

Sprechweise; 8 Zehntausendstel = 8 Zehntausendstel; 1 Tsdtl + 8 Tsdtl. = 9 Tsdtl; 9 Hundertstel + 4 Hdtl + 5 Hdtl. = 18 Hdtl. = 1 Zehntel + 8 Hdtl. Die Hundertstel setze ich (genau) unter die Hdtl., die Zehntel zähle ich hinüber 1 + 2 + 9 + 7 Zehntel = 19 Zehntel = 1 Ganzes 9 Zehntel. Die Zehntel schreibe ich unter die Zehntel, die Ganzen zähle ich zu den Ganzen 2c. Lesen des Resultates.

Regel: Die Decimalbrüche werden addiert wie ganze Zahlen.

2. Das Addieren mit benannten Zahlen.

a) Die Decimalbrüche sind zweistellig.

1 ℳ = 100 ₰; 100 ₰ = 1 ℳ.
also 1 ₰ = $^{1}/_{100}$ ℳ = 0,01 ℳ.

An die Wandtafel:

2 ₰	= $^{2}/_{100}$ ℳ	0,02 ℳ.
2 ℳ 24 ₰	= 2 ℳ + $^{24}/_{100}$ ℳ . .	2,24 ℳ 2c.
2 ℳ 26 ₰	= . . . . . . , ...	2,26 ℳ.

Die Pfennig sind Hundertstel-Mark; sie nehmen daher die zwei ersten Stellen nach dem Decialkomma ein.

a)	b)	c)
7 ℳ 48 ₰ =	7 ℳ + $^{48}/_{100}$ ℳ =	7,48 ℳ
15 ℳ 23 ₰ =	15 ℳ + $^{23}/_{100}$ ℳ =	15,23 ℳ
22 ℳ 71 ₰ =		22,71 ℳ.

a) diktiert der Lehrer, a) und b) sprechen die Schüler und c) wird von ihnen geschrieben und addiert.

Ebenso mit Längen-, Flächen- und Hohlmaßen und mit Gewichten.

b) Die Decimalbrüche sind drei- und mehrstellig.

Beispiel. Man addiere: 53,7284 ha + 21,0294 ha; 25,232 m + 84,300 m 2c. — Behandlung wie oben.

3. Aufgaben mit der angewandten Zahl.

Zu einem Landgute gehören 232 ha 37 a 91,2 qm Ackerland, 39 ha 54 a 72,5 qm Wiesen, 1387 ha 91 a 84 qm Wald, 26 a 21,4 qm Gartenland; wie groß ist die zu diesem Gute gehörige Landfläche? — Ein Hase wiegt 4,3 kg, ein anderer 8,5 Pfd. Was wiegen beide Hasen zusammen? — Auf einem Gute werden 120,23 hl Weizen, 236,84 hl Korn, 94,2 hl Gerste und 101,87 hl Haber gedroschen; wie viele hl Getreide im ganzen?

Das Subtrahieren.

1) Das Subtrahieren mit der reinen Zahl.

Beispiel: 27,193 8,426 18,767	6 Tausendstel können von 3 Tsdtl nicht weggenommen werden. Ich borge daher 1 Hundertstel; ein Hdtl. = 10 Tsdl; 10 Tsdl + 3 Tdsdl = 13 Tsdl. 6 Tsdl. von 13 Tsdl. = 7 Tsdl. 2c.

Additiv: 6 und **7** = 13; 2 und 1 = 3 und **6** = 9; 4 und **7** = 11; 1 und 8 = 9 und **8** = 17; 1 und **1** = 2; 18,767.

(Das Ergebnis wird auf zweifache Weise gelesen.)

Regel: Man verfährt beim Subtrahieren der Decimalbrüche wie beim Subtrahieren ganzer Zahlen.

2. Das Subtrahieren mit der benannten Zahl.

1) 54 ℳ 23 ₰	=	54,23 ℳ
— 9 ℳ 6 ₰	=	—9,06 ℳ
2) 26 m 8 dm	=	26,800 m
— 14 m 4 dm 2 cm 3 mm	=	—14,423 m

3) 12 ha 5 a 12 qm	=	12,0512 ha	
— 4 ha 18 a	=	4,1800 ha	

Ebenso mit Hohlmaßen und Gewichten.

3. Das Subtrahieren mit der angewandten Zahl.

A kauft ein Gut um 87320,50 ℳ und bezahlt 63650 ℳ sofort; wie viel bleibt er schuldig? — Ein Gut, welches an einem Flusse gelegen ist, hat 127 ha 83 a 57 qm. Davon werden 2 ha 97 a 84 qm durch den Fluß weggespült. Wie groß ist die übrig gebliebene Fläche? — Ein Baumstamm ist 12,9 m lang; davon wird die Spitze mit 3,62 m abgeschnitten. Wie groß ist der Stumpf? — Ein Wagen ist mit 87 Ztr. 32 kg beladen; wie schwer ist die Ladung noch, nachdem 36 Ztr. 24 kg abgeladen worden sind? (Die kg sind in einem Bruchteil des Zentners auszudrücken.)

Das Multiplizieren und Dividieren eines Decimalbruches mit 10 und 100 durch Versetzung des Decimalkomma.

1. Multiplizieren.

$10 \times 0{,}1 = 10 \times {}^1/_{10} = {}^{10}/_{10} =$ 1 Ganzes.
$10 \times 0{,}01 = 10 \times {}^1/_{100} = {}^{10}/_{100} = {}^1/_{10} = 0{,}1$.
$10 \times 0{,}001 = 10 \times {}^1/_{1000} = {}^{10}/_{1000} = {}^1/_{100} = 0{,}01$ ꝛc. ꝛc.
$100 \times 0{,}1 = 100 \times {}^1/_{10} = {}^{100}/_{10} =$ 10 Ganze.
$100 \times 0{,}01 = 100 \times {}^1/_{100} = {}^{100}/_{100} =$ 1 Ganzes ꝛc. ꝛc.

Regel: Ein Decimalbruch wird mit 10 (100, 1000 ꝛc.) multipliziert, wenn man das Komma um 1 Stelle (um 2, 3 . . . Stellen) nach rechts rückt.

$10 \times 4{,}721 = 47{,}21$
$100 \times 4{,}721 = 472{,}1$
$1000 \times 4{,}721 = 4721$
$10000 \times 4{,}721 = 47210$
$100000 \times 4{,}721 = 472100$

Regel: Ist das Komma um mehr Stellen zurückzusetzen, als der Multiplikator Stellen hat, so werden für die fehlenden Stellen Nullen angehängt.

Anwendung beim Resolvieren: 0,73 ℳ sind wie viele ₰? 0,948 hl sind wie viele l? 4,87325 ha sind wie viele a?

2. Dividieren.

${}^1/_{10}$ von $1 = {}^1/_{10} = 0{,}1$
${}^1/_{10}$ von $0{,}1 = {}^1/_{100} = 0{,}01$ u. s. w.
${}^1/_{100}$ von $1 = {}^1/_{100} = 0{,}01$
${}^1/_{100}$ von $0{,}1 = {}^1/_{1000} = 0{,}001$ u. s. w.

Regel: Ein Decimalbruch wird durch 10 (100, 1000 ꝛc.) dividiert, indem man das Decimalkomma um 1 Stelle (um 2, 3 . . . Stellen) nach links rückt.

Aufgaben: ${}^1/_{10}$ von $46{,}2 = ?$ ${}^1/_{100}$ von $506{,}74 = ?$ ${}^1/_{1000}$ von $842, 768 = ?$

Anwendung beim Reduzieren. 342 Pfennig sind wie viele Mark? 1297 Gramm sind wie viele Kilogramm?

Das Multiplizieren der Decimalbrüche.

a) Mit der reinen Zahl.

Beispiele: 1) $6 \times 8{,}3$; 4) $0{,}4 \times 0{,}8$ 7) $29 \times 4{,}325$;
2) $42 \times 7{,}04$; 5) $0{,}92 \times 7{,}3$ 8) $^1/_{10} \times {}^1/_{10}$;
3) $0{,}18 \times 47$; 6) $4{,}327 \times 0{,}45$ 9) $^1/_{10} \times {}^1/_{100}$; ꝛc.

Aufgabe: $0{,}54 \times 3{,}2$.

Ausrechnung:

```
  0,5 4
    3,2
  -----
   1 08
   1 62
  -----
  1,728
```

Schlußfolge:

$$32 \times 54 = 1728$$
$$32 \times {}^{54}/_{100} = {}^{1728}/_{100} = 17{,}28$$
$${}^{32}/_{10} \times {}^{54}/_{100} = {}^{1728}/_{1000} = 1{,}728$$

Regel: Man multipliziert Decimalbrüche wie ganze Zahlen und schneidet im Produkte, rechts angefangen, so viele Decimalstellen ab, als die beiden Faktoren zusammen haben.

Ein anderer Fall: $40 \times 32{,}92 = ?$

Berechnung: $40 \times 32{,}92 = 4 \times 10 \times 32{,}92$;
$10 \times 32{,}92 = 329{,}2$;
$4 \times 329{,}2 = 1316{,}8$.

Kurz: $32{,}92 \times 10 = 329{,}2$
$\times 4$
$1316{,}8$

b) Mit der benannten Zahl.

5×46 m 2 dm 5 cm $= 5 \times 4625$ cm oder $5 \times 46{,}25$ m.

Regel: Man verwandelt die höheren Sorten in die niederste, oder drückt die niederen Sorten als Decimalbruch in der als Einheit angenommenen höheren Sorte aus und vollzieht dann die Multiplikation.

c) Aufgaben mit der angewandten Zahl.

Jemand nimmt monatlich 235,2 ℳ ein; wie viel in einem Jahre? — Eine Frau hat 6 Stück Leinwand erhalten, wovon jedes 48,5 m lang ist; wie viele m im ganzen? — Ein Sack Weizen wiegt 1 Ztr. 65,4 Pfd.; wie viel wiegen 16 solcher Säcke? — Ein Buch Papier kostet 0,42 ℳ; wie hoch kommt der Ballen? — Jemand hat, nachdem er 14,834 km gegangen war, $^1/_{12}$ des Weges zurückgelegt; wie lang ist die ganze Strecke? — Ein Wagenrad legt bei einer einmaligen Umdrehung eine Strecke von 3,84 m zurück; wie viele km bei 120386 Umdrehungen?

Das Dividieren der Decimalbrüche.

1. Mit der reinen Zahl.

a) Der Divisor ist eine ganze Zahl.

Beispiel: 1) $^1/_2$ von 291; 2) $^1/_4$ von 71,6; 3) 4,832 dividiert durch 28; 4) 74,832 dividiert durch 20 (40, 60.)

Ausführung des 2. Beispiels.

Schriftliche Darstellung:

```
71,6 : 4 = 17,9
4          P. F.:
--
31      71,6 : 4 = 17,9
28      31
--
 36     36
 36
```

Sprechweise:
71 = 7 Z. + 1 E.; $\frac{1}{4}$ von 7 Z. = 1 Z.; Rest 3 Z. = 30 E.; 30 E. + 1 E. = 31 E.; $\frac{1}{4}$ von 31 E. = 7 E; Rest 3 E.; 3 E. = 30 Zehntel. 30 Zehntel + 6 Zehntel = 36 Z.; $\frac{1}{4}$ von 36 Zehntel = 9 Zehntel.
Also ist $\frac{1}{4}$ von 71,6 = 17,9.

3. Beispiel: 4,832 : 28 = 0,1725...

```
 28              P. F.:
 ---
 2.0.3     4,832 : 28 = 0,1725
 196       203
 ---
   7.2      72
   56      160
   ---      20
   160
   140
   ---
    20
```

Ganze ergeben sich nicht. An ihre Stelle setze ich 0, daneben das Komma. 4 Ganze + 8 Zehntel = 48 Zehntel. 48 Zehntel geteilt durch 28 = 1 Zehntel; Rest 20 Zehntel. 20 Zehntel verwandle ich in Hundertstel. Es sind 200 Hundertstel; hiezu nehme ich die 3 Hdtl. herunter und erhalte 203 Hdtl. Der 28. Teil von 203 Hundertstel sind 7 Hundertstel rc. — Wir brechen die Division ab und zeigen die Nichtvollendung derselben durch 3 Punkte an. Je länger man die Division fortsetzt, desto genauer wird der Quotient; übrigens reichen 3 bis 4 Stellen für die gewöhnlichen Fälle aus.

b) Der Divisor ist ein Bruch.

aa) Beide Zahlen haben gleichviele Decimalstellen.

Beispiele: 3,2 in 548,4; 0,6 in 5,3; 7,88 in 51,32

bb) Beide Zahlen haben nicht gleichviele Decimalstellen.

Beispiel: 4,7 in 12,643.

Ausrechnung:

```
12,643 : 4,700 = 2,69
 9400
 -----             P. F.:
 32430
 28200    12,643 : 4,700 = 2,69
 -----        3 2430
  42300        42300
  42300
```

Andeutung zur Ausrechnung: 0,4 ist in 0,12 so oft enthalten, als 10 × 0,4 in 10 × 0,12 oder 100 × 0,4 in 100 × 0,12. Also ist auch das Tausendfache von 4,7 oder 4700 im Tausendfachen von 12,643 oder 12643 so oft enthalten als 0,7 in 12,634 rc.

Regel: Wird ein Decimalbruch durch einen Decimalbruch dividiert, so macht man die beiden Brüche gleichnamig und dividiert wie mit ganzen Zahlen.

2. Aufgaben mit benannten Zahlen.

1) $\frac{1}{5}$ von 7235 ℳ? 2) $\frac{1}{2}$ von 9411,1 ℳ? 3) $\frac{1}{8}$ von 129 m 4 dm 4 cm? 4) $\frac{1}{3}$ von 48 hl 96 l? 5) $\frac{1}{6}$ von 1 kg 80 g?

Aufgabe: Wie oft sind 5 ℳ 46 ₰ in 365 ℳ 82 ₰ enthalten?

Ausrechnung: 5 ℳ 46 ₰ = 546 ₰; 365 ℳ 82 ₰ = 36582 ₰.

Also: 36582 : 546 = 67 mal.

3. Aufgaben mit der angewandten Zahl.

Eine Hausfrau braucht täglich 25 g Kaffee; wie lange reicht ihr Vorrat von 0,75 kg? — Ein Schreiber verbraucht durchschnittlich 2,3 Buch Papier

in der Woche; wie viel in 1 Jahre? — Ein Ster (cbm) Holz kostet 4,7 ℳ; was kosten 12 Klafter, die Klafter zu 3 Ster gerechnet? — Ein Schreibmaterialienhändler kauft das Gros (12 Dutzend) Stahlfedern zu 2,30 ℳ; wie teuer muß er das Stück verkaufen, wenn er am Gros 58 ₰ gewinnen will?

4. Vermischte Aufgaben über die 4 Rechnungsarten mit der angewandten Zahl.

Beispiel. 100 m Band kosten $4\frac{1}{2}$ ℳ; wie viel ℳ kosten 950 m? — Ausrechnung: 950 m = $9\frac{1}{2} \times$ 100 m = 9,5 $\times$ 100 m Kosten 100 m 4,5 ℳ, so kosten 950 m 9,5 $\times$ 4,5 ℳ = 42,75 ℳ = 42 ℳ 75 ₰.

Ein Müller mahlt in einer Woche durchschnittlich 32,34 hl Korn, 43,08 hl Weizen, 24,92 hl Gerste. Wie viel kann er in 6 Wochen a) von jeder Sorte, b) im ganzen mahlen? — Zwischen zwei Ortschaften soll eine Straße angelegt werden. Die Ortschaft A hat zu bauen 1 km 875 m; die Ortschaft B baut um 0,78 km mehr. Wie lang wird die Straße? — Ein Schächtelchen schwedischer Zündhölzer kostet 3 ₰; w. v. ℳ kosten 6 Dutzend solcher Schächtelchen? — Ein Kaufmann erspart sich durchschnittlich 2056,4 ℳ im Jahre. In wie viel Jahren betragen seine Ersparnisse ohne Zinsen 51410 ℳ? — Eine Hausfrau braucht bei jeder Wäsche 2,5 Pfd. Seife à 35 ₰. Sie wäscht in jedem Monat einmal. Wie hoch beläuft sich ihre Ausgabe für Seife im Jahre? — Eine Hausfrau kauft zu 12 Hemden 40 m Leinwand. Sie braucht zu einem Hemde 3,3 m. Wie viel Leinwand bleibt übrig? — Zu einem Paar Strümpfe braucht man 140 g Wolle. a) Wie viele g braucht man zu 12 Paar? b) Was kosten diese, wenn der Preis für 100 g Wolle 90 ₰ und das Stickerlohn für das Paar 0,65 ℳ beträgt?

4. Stufe. Das Rechnen in der Oberklasse oder im 6. und 7. Schuljahre.

Die Bruchrechnungen. Verhältnisrechnungen. Elementare Flächen- und Körperberechnung.

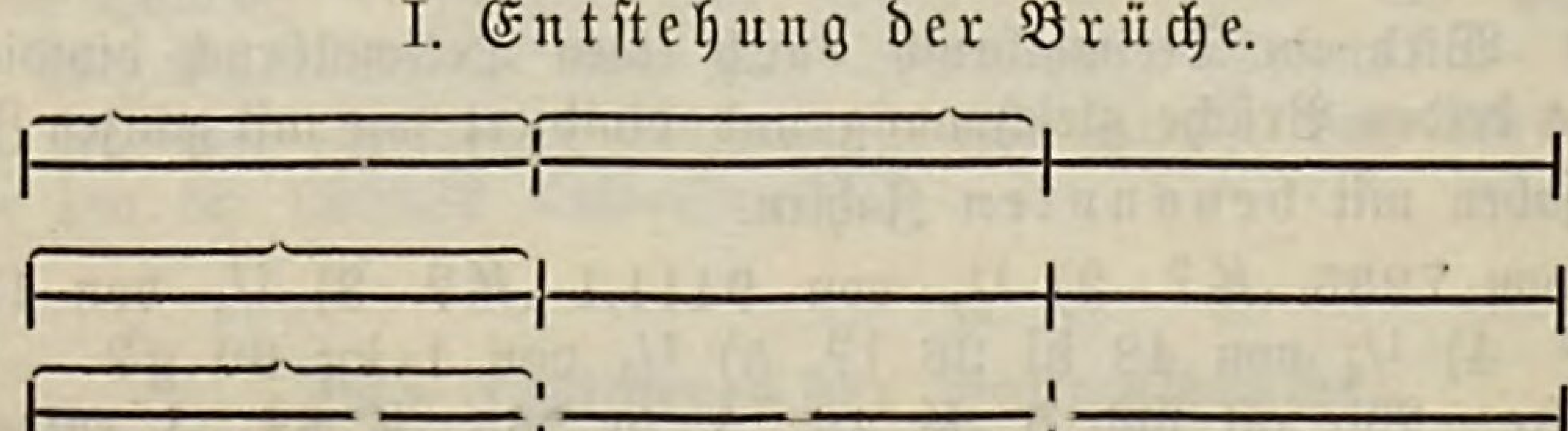
Dritter Gang. Das Rechnen mit gemeinen Brüchen.

A. Aufgaben, welche das Erweitern und Kürzen und das Gleichnamigmachen der Brüche nicht zur Voraussetzung haben.

I. Entstehung der Brüche.

$^2/_3$

$^2/_3$



Der Bruch $^2/_3$ kann auf zweifache Weise entstehen: 1. Man theilt ein Ganzes in 3 gleiche Teile und nimmt deren zwei, oder 2. man teilt zwei Ganze in je 3 gleiche Teile und nimmt von jedem Ganzen einen dieser Teile. $^2/_3$ ist also zweimal der dritte Teil von einem Ganzen oder einmal der dritte Teil von zwei Ganzen.

II. Arten der Brüche.

$^1/_2 \quad ^2/_3 \quad ^4/_5$

Diese Brüche sind kleiner als ein Ganzes. Sie heißen echte Brüche.

$^4/_4 \quad ^7/_3 \quad ^9/_2$

Diese Brüche sind so groß oder größer als ein Ganzes. Man nennt sie unechte Brüche.

$1^1/_2 \quad 2^3/_4 \quad 7^5/_6$

Hier ist eine ganze Zahl mit einem Bruche verbunden. Man nennt solche Zahlen gemischte Zahlen.

III. Verwandlung der gemischten Zahlen in unechte Brüche und umgekehrt.

Mündlich. Verwandle 4, 7, 9, 12, 22 Ganze in Viertel, Fünftel, Sechstel 2c.! Verwandle die gemischten Zahlen: $3^3/_4$, $5^1/_2$, $7^4/_5$, $9^7/_8$ 2c. in unechte Brüche!

Aufgabe: $4^3/_4$ = wie viele Viertel?

Ausrechnung: Ein Ganzes hat 4 Viertel. 4 Ganze haben 4 mal 4 Viertel = 16 Viertel. Hiezu 3 Viertel = 19 Viertel.

Schriftlich: Aufgabe: $721^4/_5$ sind wie viele Fünftel?

721 × 5 3605 + 4 3609 = $^{3609}/_5$	Sprechweise: Ein Ganzes hat 5 Fünftel. 721 Ganze haben 721 mal 5 Fünftel oder 5 mal 721 Fünftel. 5 mal 721 Fünftel sind 3605 Fünftel, hiezu 4 Fünftel = 3609 Fünftel.

Aufgabe: $^{38}/_3$ = wie viele Ganze?

Mündlich: Ein Ganzes = $^3/_3$; $^{38}/_3$ sind so oft mal ein Ganzes, als man $^3/_3$ davon herausnehmen kann (als $^3/_3$ darin enthalten sind). $^3/_3$ sind in $^{38}/_3$ so oft enthalten wie 3 Ganze in 38 Ganzen = $12\,^2/_3$ mal. Also sind $^{38}/_3 = 12^2/_3$.	Schriftlich: $^{38}/_3 : {}^3/_3 = 38 : 3 = 12^2/_3$.

IV. Das Addieren gleichnamiger Brüche.

Mündlich. Aufgaben: $^3/_4 + {}^1/_4$; $5\,^1/_3 + {}^2/_3$; $^1/_5 + 3^2/_5$; $5^3/_8 + 9^2/_8$.

Ausrechnung der letzten Aufgabe.

$5^3/_8 + 9^2/_8 = 5 + 9 + {}^3/_8 + {}^2/_8 = 14 + {}^5/_8 = 14^5/_8$.

Schriftlich:

$1^9/_{12}$	9
$4^3/_{12}$	3
$7^5/_{12}$	5
$13^5/_{12}$	$^{17}/_{12} = 1^5/_{12}$

Aufgaben mit angewandten Zahlen.

V. Das Subtrahieren gleichnamiger Brüche.

Mündlich: Aufgaben.	Ausrechnung.
1. $\frac{4}{5} - \frac{2}{5}$?	
2. $7\frac{3}{4} - 4$?	$7 - 4 = 3$, also $7\frac{3}{4} - 4 = 3\frac{3}{4}$.
3. $9\frac{5}{12} - \frac{1}{12}$?	$\frac{5}{12} - \frac{1}{12} = \frac{4}{12}$, also $9\frac{5}{12} - \frac{4}{12} = 9\frac{1}{12}$.
4. $16\frac{5}{8} - 12\frac{3}{8}$?	$(16 - 12) + (\frac{5}{8} - \frac{3}{8}) = 4\frac{2}{8}$.
5. $9 - \frac{7}{10}$?	$8 + 1 - \frac{7}{10} = 8 + \frac{10}{10} - \frac{7}{10} = 8 + \frac{3}{10} = 8\frac{3}{10}$.
6. $29\frac{1}{5} - 26\frac{4}{5}$?	$28\frac{6}{5} - 26\frac{4}{5} = (28 - 26) + (\frac{6}{5} - \frac{4}{5}) = 2 + \frac{2}{5} = 2\frac{2}{5}$.

Schriftlich: a) Ohne Borgen.

$\frac{316}{421}$	316
$\frac{104}{421}$	$-$ 104
$\frac{212}{421}$	212

b) mit Borgen.

	5.1
$96.\frac{15}{36}$	15
$- 21\frac{26}{36}$	$-$ 26
$74\frac{25}{36}$	25

Aufgaben mit angewandten Zahlen.

VI. Das Multiplizieren eines Bruches mit einer ganzen Zahl und umgekehrt.

1. Mit der reinen Zahl.

Mündlich. a) $5 \times \frac{3}{4} = \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} = \frac{15}{4} = 3\frac{3}{4}$

b) $5 \times \frac{3}{4} = \frac{15}{4} = 3\frac{3}{4}$.

a) $9 \times \frac{11}{12} = \frac{11}{12} + \frac{11}{12}$ . . . (9 mal)
$= 9 \times \frac{11}{12} = \frac{99}{12} = 8\frac{3}{12}$.

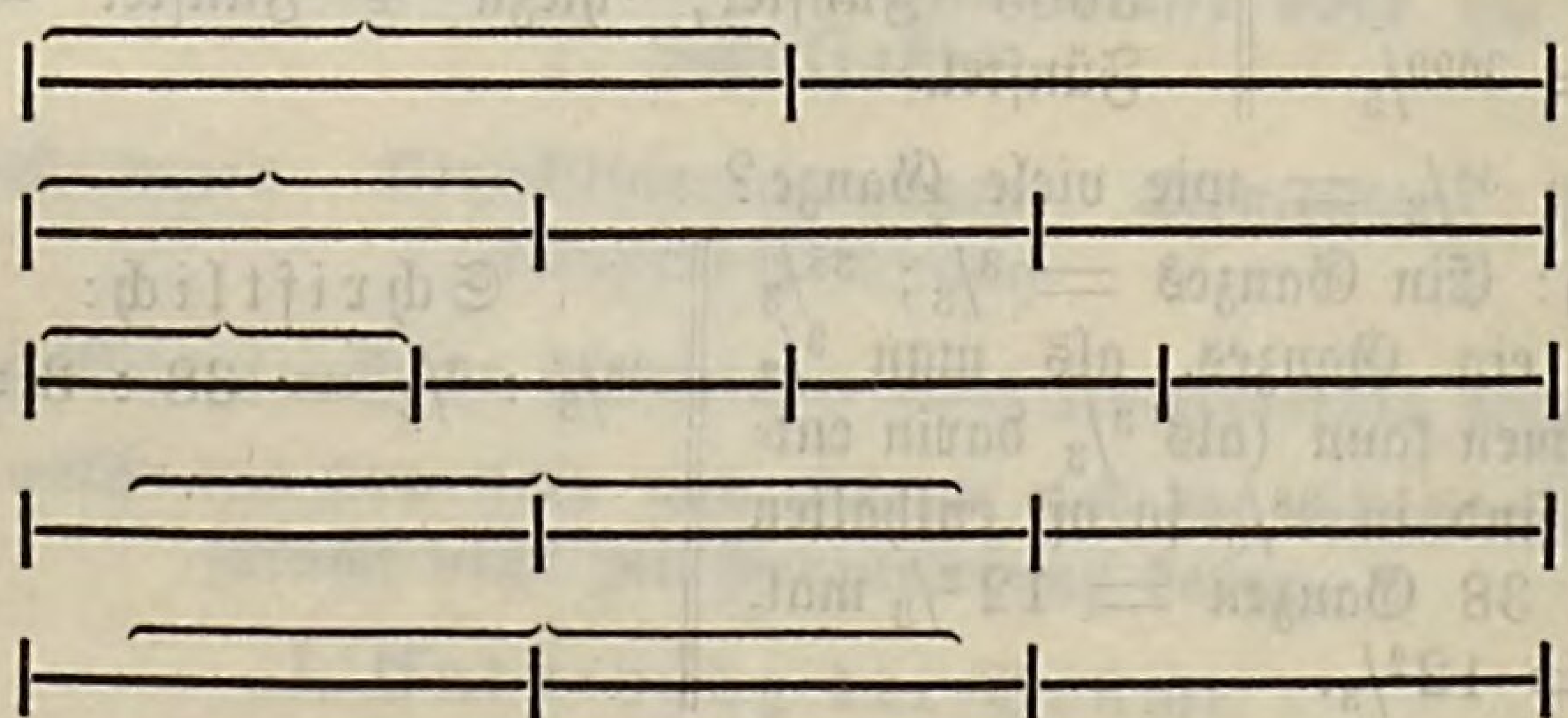
b) $9 \times \frac{11}{12} = 9 \times 1 - 9 \times \frac{1}{12} = 9 - \frac{9}{12} = 8\frac{12}{12} - \frac{9}{12} = 8\frac{3}{12}$.

$\frac{1}{2} \times 1$ … $= \frac{1}{2}$

$\frac{1}{3} \times 1$ … $= \frac{1}{3}$

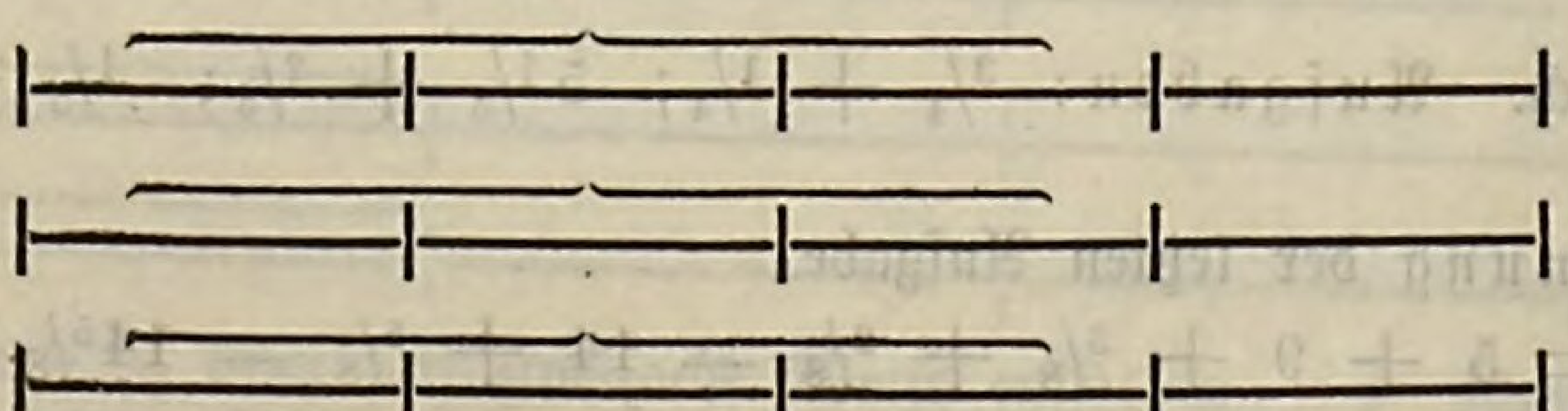
$\frac{1}{4} \times 1$ … $= \frac{1}{4}$ u. s. w.

$\frac{2}{3} \times 2$ … $= \frac{4}{3}$



u. s. w.

$\frac{3}{4} \times 3$ … $= \frac{9}{4}$



Regel: Man multipliziert den Zähler des Bruches mit der Zahl und dividiert dieses Produkt durch den Nenner.

Multipliziert man eine ganze Zahl mit einem echten Bruch, so erhält man nur einen Teil der Zahl, man hat sie geteilt oder dividiert.

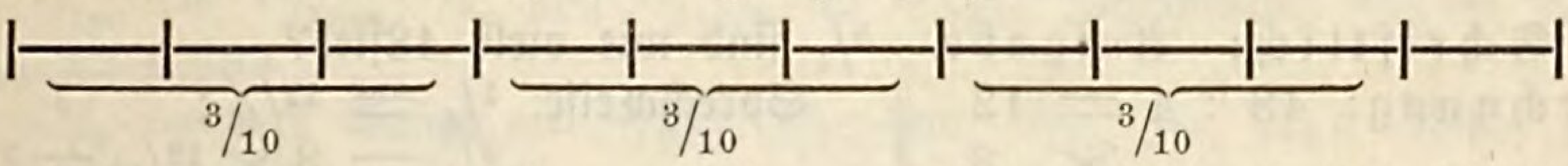
Schriftlich. $24 \times {}^{14}/_{15} = 14$
$\times 24$
56
28
$336 : 15 = 22^{6}/_{15}.$

2. Aufgaben mit benannten und angewandten Zahlen.

VII. Das Dividieren mit gleichnamigen Brüchen.

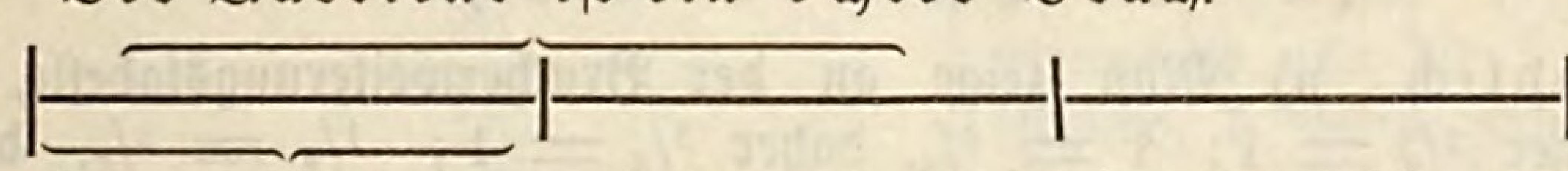
Mündlich. 1. Vorübung. Wie oft ist 6 in 18 enthalten? Wie oft die Hälfte von 6 in der Hälfte von 18? $^1/_3$ von 6 in $^1/_3$ von 18? Wie oft ist 2 in 10 enthalten? Wie oft ist das Zweifache von 2 in dem Zweifachen von 10 enthalten? ꝛc.

2. Der Quotient ist eine ganze Zahl.



Wie oft kann man $^3/_{10}$ von $^9/_{10}$ wegnehmen? Wie oft sind $^3/_{10}$ in $^9/_{10}$ enthalten? ꝛc. — Wie oft ist $^1/_2$ in 8 enthalten? ꝛc.

3. Der Quotient ist ein echter Bruch.



$^2/_3$ sind in $^1/_3$ so oft enthalten, wie $3 \times {}^2/_3$ in $3 \times {}^1/_3$, wie $^6/_3$ in $^3/_3$ oder 2 Ganze in 1 Ganzen. 2 Ganze sind in einem Ganzen $^1/_2$mal enthalten.

4. Der Quotient ist eine gemischte Zahl.

$^3/_5$ in $^4/_5 = ?$ $^3/_5$ in $4^2/_5$?

Was wirst du thun, um zu finden, wie oft 3 dm in 2 m 5 dm enthalten sind? Ich verwandle 2 m 5 dm in dm. So machen wir es auch hier; wir verwandeln also $4^2/_5$ in Fünftel. $^3/_5$ in $^{22}/_5$ = 3 in 22 = $7^1/_3$.

Angewandte Aufgaben.

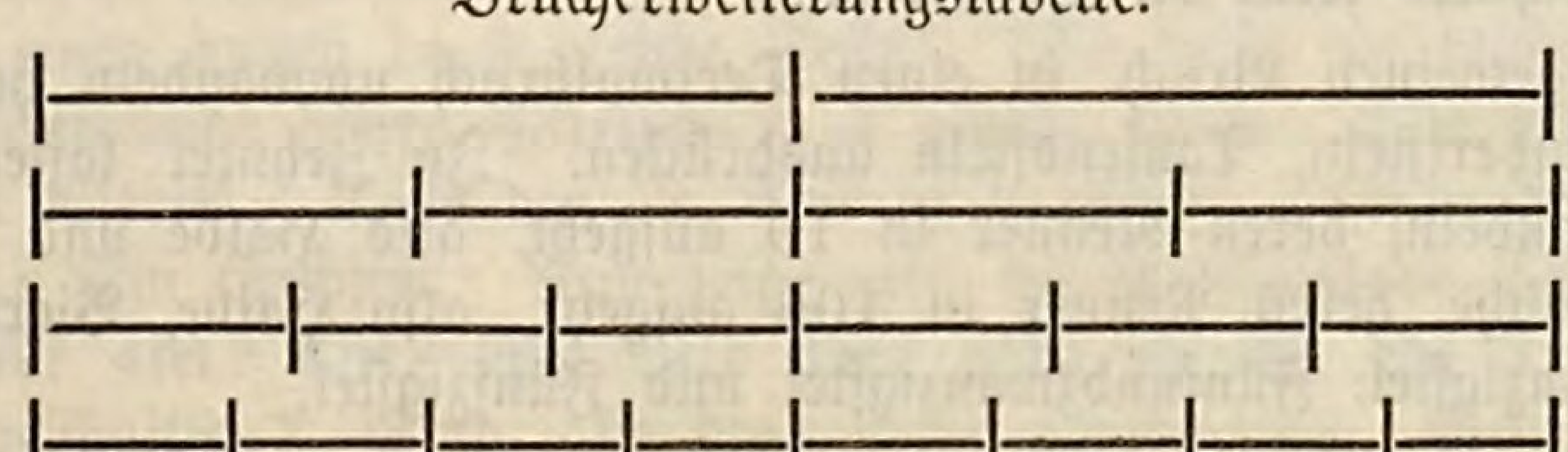
Schriftlich. a) $4^3/_4$ in $16^1/_4 = ?$
$16^1/_4 : 4^3/_4$
$65 : 19 = 3^8/_{19}$

b) 5 in $24^2/_3 = ?$
$24^2/_3 : 5$
$74 : 15 = 4^{14}/_{15}.$

B. Das Erweitern, Kürzen, Verwandeln und Gleichnamigmachen der Brüche.

Das Erweitern der Brüche.

Bruchertweiterungstabelle.


ꝛc. ꝛc.

a) Welche Teile entstehen, wenn ich ein Ganzes in 2 Teile zerlege? in 3, 4 Teile? Welche Teile entstehen, wenn ich ein Halbes in 2, 3, 4 Teile zerlege? Es ergibt sich: $1 = {}^2/_2 = {}^4/_4 = {}^6/_6$ ꝛc. Halbe lassen sich also in solche Brüche verwandeln, deren Nenner ein Vielfaches aus 2 ist.

Wie oben das Ganze in $^2/_2$, wird das Ganze jetzt in $^3/_3$ ($^4/_4$ $^5/_5$) ꝛc.) geteilt und jedes 3tel (4tel, 5tel) in 2, 3, 4 ꝛc. gleiche Teile zerlegt. Daraus ergibt sich:

$1 = {}^3/_3 = {}^6/_6 = {}^9/_9 = {}^{12}/_{12}$ und $^1/_3 = {}^2/_6 = {}^3/_9 = {}^4/_{12}$ ꝛc.

b) Von welchen Zahlen ist 6, 9, 10, 12, 14 ꝛc. die Produktzahl? Welche Brüche lassen sich also in 6tel, 9tel, 10tel ꝛc. verwandeln?

c) $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$ sind wie viele 12tel? $^1/_5$, $^1/_3$ sind wie viele 15tel?

d) $^2/_3$ sind wie viele 12tel? $^4/_5$ sind wie viele 20stel?

Ausrechnung der letzten Aufgabe. Ein Ganzes hat $^{20}/_{20}$; $^1/_5$ hat den fünften Teil von $^{20}/_{20} = {}^4/_{20}$; $^4/_5$ haben $4 \times {}^4/_{20} = {}^{16}/_{20}$.

Regel: Ein Bruch wird in größeren Zahlen ausgedrückt, wenn man Zähler und Nenner desselben mit der nämlichen Zahl multipliziert. Man nennt dies das Erweitern eines Bruches.

Schriftlich: Aufgabe. $^3/_4$ sind wie viele 48stel?

Berechnung:	Sprechweise:
$48 : 4 = 12$	$^1/_4 = {}^{12}/_{48}$;
$\times\ 3$	$^3/_4 = 3 \times {}^{12}/_{48} = {}^{36}/_{48}$.
36	

Das Heben der Brüche.

Mündlich. a) Man zeige an der Brucherweiterungstabelle, daß $1 = {}^2/_2$, daher $^2/_2 = 1$; $1 = {}^3/_3$, daher $^3/_3 = 1$; $^1/_2 = {}^3/_6$, daher $^3/_6 = {}^1/_2$; $^1/_2 = {}^4/_8$, daher $^4/_8 = {}^1/_2$ ꝛc. sei. Der Schüler spricht: Um $^1/_2$ zu erhalten, muß ich $^4/_8$ zusammennehmen ꝛc.

b) Wie viele Teile von $^{12}/_{12}$ lassen sich, ohne daß ein Rest bleibt, zusammenfassen? Antwort: 2, 3, 4, 6; denn $^2/_{12} = {}^1/_6$; $^3/_{12} = {}^1/_4$; $^4/_{12} = {}^1/_3$; $^6/_{12} = {}^1/_2$.

Regel: Ein Bruch wird in kleineren Zahlen ausgedrückt, wenn man Zähler und Nenner desselben durch die gleiche Zahl dividiert. Man nennt dies das Heben oder Kürzen eines Bruches.

Schriftlich:

$$^{20}/_{35} = ? \quad \frac{20 \,\overset{5}{|}\, 4}{35 \,|\, 7} \qquad\qquad ^{75}/_{90} = \frac{75 \,\overset{5}{|}\, 15 \,\overset{3}{|}\, 5}{90 \,|\, 18 \,|\, 6}$$

Umwandlung gemeiner Brüche in Decimalbrüche.

Der Schüler lernt an Beispielen:

Einen gemeinen Bruch in einen Decimalbruch umwandeln heißt, ihn in Zehnteln, Hundertsteln, Tausendsteln ausdrücken. In Zehntel lassen sich solche Brüche verwandeln, deren Nenner in 10 aufgeht, also Halbe und Fünftel, in Hundertstel solche, deren Nenner in 100 aufgeht, also Halbe, Viertel, Fünftel, Zehntel, Zwanzigstel, Fünfundzwanzigstel und Fünfzigstel.

a) Der Nenner geht in 10, 100, 1000 auf.

Welchen Decimalbrüchen sind folgende Brüche gleich?

$^1/_2$, $^1/_4$, $^3/_4$, $^1/_5$, $^2/_5$, $^3/_5$, $^4/_5$, $^1/_8$, $^3/_8$, $^5/_8$, $^7/_8$ ꝛc.

Aufgabe: $^1/_2$ = welchem Decimalbruch?

Behandlungsweise: Ein Ganzes $= {}^{10}/_{10}$; also $^{1}/_{2} = {}^{5}/_{10} = 0{,}5$. Ein Ganzes $= {}^{100}/_{100}$; also $^{1}/_{2} = {}^{50}/_{100} = 0{,}50$ rc. So auch bei 4teln, 5teln 8teln rc. rc.

b) Der Nenner geht in 10, 100, 1000 nicht auf.

Aufgabe: $^{1}/_{3}$ = welchem Decimalbruch?

Berechnung: $^{1}/_{3}$ m = ? 1 m = 10 dm; $^{1}/_{3}$ von 10 dm = 3 dm; Rest 1 dm; 1 dm = 10 cm; $^{1}/_{3}$ von 10 cm = 3 cm; Rest 1 cm = 10 mm; $^{1}/_{3}$ von 10 mm = 3 mm; Rest 1 mm. $^{1}/_{3}$ von 1 mm ist so klein, daß es (für den Geschäftsmann) unberücksichtigt bleiben kann. Also ist $^{1}/_{3}$ von 1 m = 3 dm 3 cm 3 mm. So verfahren wir auch, um $^{1}/_{3}$ von einem Ganzen in einem Decimalbruch auszudrücken. Wie also? $1 = {}^{10}/_{10}$; $^{1}/_{3}$ von $^{10}/_{10} = {}^{3}/_{10}$; Rest $^{1}/_{10} = {}^{10}/_{100}$; $^{1}/_{3}$ von $^{10}/_{100} = {}^{3}/_{100}$; Rest $^{1}/_{100} = {}^{10}/_{1000}$; $^{1}/_{3}$ von $^{10}/_{1000} = {}^{3}/_{1000}$. Zusammen; $^{3}/_{10} + {}^{3}/_{100} + {}^{3}/_{1000} = 0{,}333\ldots$

$^{2}/_{3}$ = ? 2 Ganze $= {}^{20}/_{10}$; $^{1}/_{3}$ von $^{20}/_{10} = {}^{6}/_{10}$; Rest $^{2}/_{10} = {}^{20}/_{100}$; $^{1}/_{3}$ von $^{20}/_{100}$ = rc.

Schriftlich: $^{5}/_{6}$ = a) 5,0 : 6 = 0,833...

```
b) 5,0 : 6 = 0,833...     48
    20                    ──
     20                   20
      2                   18
                          ──
                          20
                          18
                          ──
```

Sprechweise: $^{1}/_{6}$ von 5 Ganzen = kein Ganzes. (0, . . .) Ich verwandle nun die 5 Ganzen in Zehntel. 5 Ganze sind 50 Zehntel. $^{1}/_{6}$ von 50 Zehnteln = 8 Zehntel. 6×8 Zehntel = 48 Zehntel.

Rest: 2 Zehntel. Die 2 Zehntel verwandle ich in Hundertstel rc.

Umwandlung der Decimalbrüche in gemeine Brüche.

$$0{,}7 = {}^{7}/_{10}.\quad 0{,}25 = {}^{25}/_{100} = {}^{1}/_{4}.$$

Regel: Man drückt den Decimalbruch als gemeinen Bruch aus und bringt diesen durch Kürzen auf die kleinste Form.

Das Gleichnamigmachen der Brüche.

Vorübung. Wie viele Äpfel sind ein Apfel und ein Apfel? 5 Meter und 4 Meter? Kann ich auch so zählen: 2 Tische und ein Stuhl sind 3 Stühle? Warum nicht? Dinge mit ungleichen Namen kann man nicht zusammenzählen. Wenn aber kann ich mehrere Dinge zusammenzählen? Wenn sie gleiche Namen haben. L. Dinge, welche gleiche Namen haben, heißen gleichnamig. Noch einige Beispiele. Hier sind 3 (gleichlange) Papierstreifen. Zerschneide einen davon in 3 gleiche Teile! Wie heißt ein solcher Teil? Ein Drittel. Zerschneide diesen Streifen in 4 gleiche Teile! Wie heißt ein solcher Teil? Ein Viertel. Teile den 3. Teil in 6 gleiche Teile! Wie heißt ein solcher Teil? Ein Sechstel. Nun zeige mir die gleichartigen Teile! Welches sind die 3tel? 4tel? 6tel? Wie viele Teile habe ich aus den 3 Papierstreifen überhaupt geschnitten? Sind alle diese Teile gleichartig? Wenn ich nun die gleichnamigen Teile wieder zusammensuche und zusammenlege, wie gehe ich da zu werke! Zu den Dritteln müssen Drittel, zu den Vierteln wieder Viertel . . . kommen. Was muß ich zu den Sechsteln (Achteln) legen, wenn Gleichartiges hinzu kommen soll? Kann ich dagegen zu $^{3}/_{4}$ auch $^{1}/_{5}$ legen, wenn ich nur Gleichartiges zusammenfassen darf? Wie viele Äpfel sind 3 Äpfel und 4 Äpfel?

3 Sechstel und 4 Sechstel? Weitere Beispiele. Wir sehen daraus, daß Brüche, welche gleichen Namen oder gleiche Nenner führen, gerade so behandelt werden, wie ganze Zahlen.

Hauptübung. a) Die kleineren Nenner gehen in den größeren auf. Welche gleiche Teile kann ich aus einem Ganzen bilden? Halbe, Drittel ꝛc. Welche Teile sind kleiner, die Halben oder die Drittel? Die Drittel oder die Viertel? — Regel: Je mehr Teile man aus einem Ganzen macht, desto kleiner werden die Teile.

I. |————|————| 1 Ganzes = $^2/_2$.
II. |——|——|——|——| 1 G. = $^4/_4$; $^1/_2 = {}^2/_4$.
III. |—|—|—|—|—|—| 1 G. = $^6/_6$; $^1/_2 = {}^3/_6$,
IV. |—|—|—|—|—|—|—|—| 1 G. = $^8/_8$; $^1/_2 = {}^4/_8$.
V. |—|—|—|—|—|—|—|—|—|—| 1 G. = $^{10}/_{10}$; $^1/_2 = {}^5/_{10}$.

Welche Teile kann man aus einem Halben machen? Wie viele Viertel, Sechstel, Zehntel? Wie kann man also noch sagen statt $^5/_{10}$, $^4/_8$, $^3/_6$,? Kannst du $^1/_2$ und $^1/_4$ in einen Namen zusammenfassen? Wie kannst du aber statt $^1/_2$ noch sagen, wenn du es mit $^1/_4$ in einen gleichen Namen zusammenfassen sollst? Mache gleichnamig: $^1/_2$ und $^1/_6$; $^1/_2$ und $^1/_4$; $^1/_2$ und $^1/_8$; $^1/_2$ und $^3/_8$! Welche Teile kann man also aus Halben (Dritteln) bilden? Wie viele Sechstel hat ein Drittel? wie viele Neuntel, Zwölftel? Mache gleichnamig: $^1/_3$ und $^1/_6$; $^1/_3$ und $^1/_9$; $^1/_3$ und $^1/_{12}$; $^1/_3$ und $^1/_{15}$ ꝛc! Zusammenfassung: Wie werden also Brüche, bei welchen der kleinere Nenner im größeren enthalten ist, gleichnamig gemacht? Indem man die größeren Teile auf die Benennung der kleineren Teile führt.

b) Die kleineren Nenner sind in den größeren nicht ohne Rest enthalten.

Mündlich: Wie verfährt man, wenn die kleineren Nenner in den größeren nicht aufgehen, z. B. wenn Drittel und Viertel gleichnamig gemacht werden sollen?

3tel lassen sich nicht in 4tel und 4tel nicht in 3tel verwandeln. 3tel lassen sich aber in 6tel, 9tel, 12tel, 15tel; 4tel in 8tel, 12tel, 16tel verwandeln — 3tel und 4tel also in 12tel. 12 ist also der gemeinschaftliche Nenner oder der Hauptnenner.

Anschaulich: |—|—|—|—|—|—|—|—|—|—|—|—| $^1/_3 = {}^4/_{12}$.
|—|—|—|—|—|—|—|—|—|—|—|—| $^1/_4 = {}^3/_{12}$

Beispiel. $^3/_4$ und $^7/_{10}$ sollen gleichnamig gemacht werden;

Verfahren. Viertel lassen sich in Achtel, Zwölftel, Sechzehntel, Zwanzigstel, Vierundzwanzigstel verwandeln; Zehntel lassen sich in Zwanzigstel verwandeln; Viertel und Zehntel also in Zwanzigstel. Ein Ganzes hat $^{20}/_{20}$; $^1/_4 = {}^5/_{20}$ und $^3/_4 = 3 \times {}^5/_{20} = {}^{15}/_{20}$; $^1/_{10} = {}^2/_{20}$; $^7/_{10} = 7 \times {}^2/_{20} = {}^{14}/_{20}$. Zusammenfassung: $^3/_4 = {}^{15}/_{20}$; $^7/_{10} = {}^{14}/_{20}$.

Schriftlich. Aufgabe. $^3/_4$, $^4/_5$, $^5/_6$ sollen gleichnamig gemacht werden.

Die Nenner 4 und 6 haben einen gemeinsamen Faktor, nämlich 2; $4 = 2 \times 2$; $6 = 2 \times 3$; man läßt den Faktor 2 bei 6 fallen und erhält als gemeinsamen Nenner: $2 \times 2 \times 5 \times 3 = 60$.

	60	
$^3/_4$	$15 \times 3 = 45$	Sprechweise: Ein Ganzes hat $^{60}/_{60}$; $^1/_4$ hat den 4. Teil von $^{60}/_{60} = {^{15}/_{60}}$, und $^3/_4$ sind gleich $3 \times {^{15}/_{60}} = {^{45}/_{60}}$; $^1/_5 = {^{12}/_{60}}$; $^4/_5 = 4 \times {^{12}/_{60}} = {^{48}/_{60}}$ ꝛc.
$^4/_5$	$12 \times 4 = 48$	
$^5/_6$	$10 \times 5 = 50$	

C. Aufgaben, welche das Erweitern und Kürzen der Brüche und das Gleichnamigmachen derselben voraussetzen.

I. Das Addieren.

Mündlich: $^3/_4 + {^5/_6} + {^7/_{10}}$.
$2 \times 2 \quad 2 \times 3 \quad 2 \times 5$
Nenner: $2 \times 2 \times 3 \times 5 = 60$;
$^{45}/_{60} + {^{50}/_{60}} + {^{42}/_{60}} = {^{137}/_{60}}$
$= 2^{17}/_{60}$.

Schriftlich

	60
$3^3/_4$	$15 \times 3 = 45$
$11^5/_6$	$10 \times 5 = 50$
$2^7/_{10}$	$6 \times 7 = 42$
$19^{17}/_{60}$	$^{137}/_{60} = 2^{17}/_{60}$

II. Das Subtrahieren.

Mündliche Aufgaben: — Berechnung.

1. $8^8/_{15} - 4^4/_{15}$; $\quad 8 - 4 + {^8/_{15}} - {^4/_{15}} = 4 + {^4/_{15}} = 4^4/_1$.
oder: $4^4/_{15} + \mathbf{4} = 8^4/_{15} + \mathbf{^4/_{15}} = 8^8/_{15}$; $\mathbf{4^4/_{15}}$.
(Die fettgedruckten Ziffern betonen.)

2. $^5/_{12} - {^1/_6}$; $\quad ^1/_6 = {^2/_{12}}$; $^5/_{12} - {^2/_{12}} = {^3/_{12}} = {^1/_4}$ oder: $^2/_{12} + \mathbf{^3/_{12}} = {^5/_{12}}$; $\mathbf{^3/_{12}} = \mathbf{^1/_4}$.

3. $^4/_5 - {^1/_8}$; $\quad ^1/_5 = {^8/_{40}}$; $^4/_5 = {^{32}/_{40}}$; $^1/_8 = {^5/_{40}}$; $^{32}/_{40} - {^5/_{40}} = {^{27}/_{40}}$ oder: $^5/_{40} + \mathbf{^5/_{40}} + {^{10}/_{40}} + \mathbf{^{22}/_{40}} = {^{32}/_{40}}$; $\mathbf{^5/_{40}} + \mathbf{^{22}/_{40}} = \mathbf{^{27}/_{40}}$.

4. $3^3/_4 - {^2/_3}$; $\quad ^3/_4 = {^9/_{12}}$; $^2/_3 = {^8/_{12}}$; $^9/_{12} - {^8/_{12}} = {^1/_{12}}$; $3 + {^1/_{12}} = 3^1/_{12}$ oder: $^8/_{12} + \mathbf{^1/_{12}} = {^9/_{12}}$; $\mathbf{3^1/_{12}}$.

5. $3^3/_4 - {^5/_6}$; $\quad ^3/_4 = {^9/_{12}}$; $^5/_6 = {^{10}/_{12}}$; $1 = {^{12}/_{12}}$; $^{12}/_{12} + {^9/_{12}} = {^{21}/_{12}}$; $^{21}/_{12} - {^{10}/_{12}} = {^{11}/_{12}}$; $2 + {^{11}/_{12}} = 2^{11}/_{12}$ oder: $^5/_6 + \mathbf{^1/_6} = 1$; $\mathbf{^1/_6} + \mathbf{3^3/_4} = \mathbf{3^{11}/_{12}}$.

6. $7^1/_2 - 4^2/_3$; $\quad 7^1/_2 = {^{15}/_2}$; $4^2/_3 = {^{14}/_3}$; $^{15}/_2 = {^{45}/_6}$; $^{14}/_3 = {^{28}/_6}$; $^{45}/_6 - {^{28}/_6} = {^{17}/_6} = 2^5/_6$ oder: $4^2/_3 + \mathbf{^1/_3} = 5$; $5 + \mathbf{2^1/_2} = 7^1/_2$; $\mathbf{^1/_3} + \mathbf{2^1/_2} = \mathbf{2^5/_6}$.

Schriftlich:

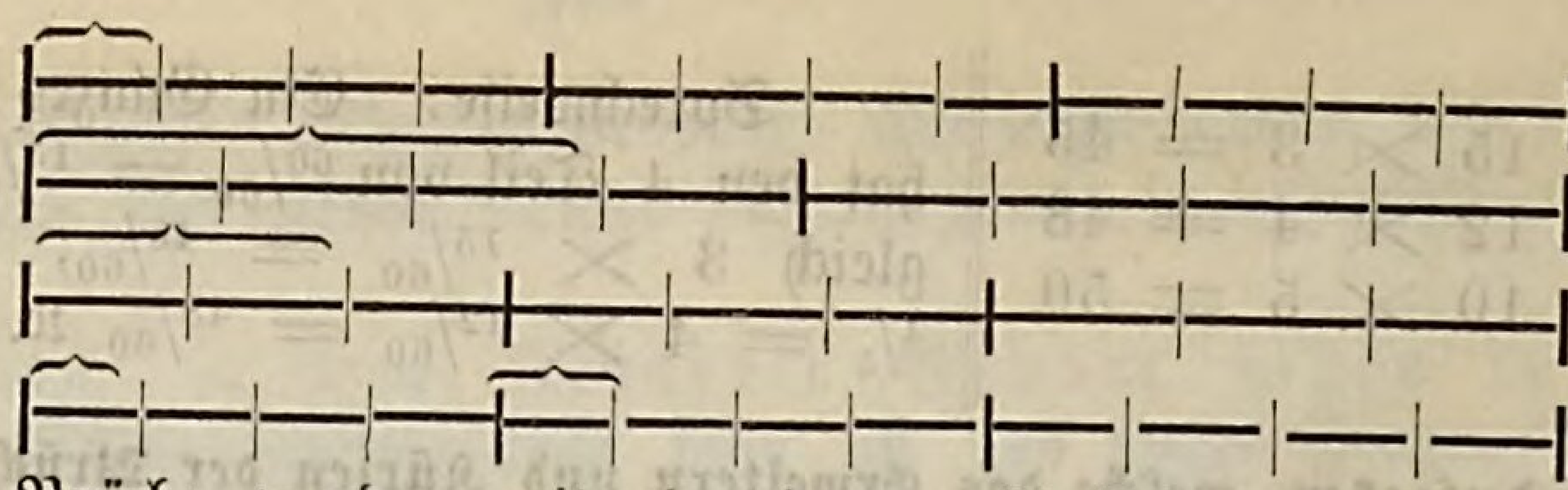
	80
$31^{15}/_{16}$	$5 \times 15 = 75$
$-\ 12^9/_{10}$	$8 \times 9 = 72$
$19^3/_{80}$	$^3/_{80}$.

III. Das Multiplizieren.

1. $2 \times {^3/_4}$; $^4/_5 \times 6$.
2. $^1/_2 \times {^1/_2}$ $= {^1/_4}$
$^1/_4 \times {^1/_2}$ $= {^1/_8}$



$\frac{1}{4} \times \frac{1}{3}$ $= \frac{1}{12}$
$\frac{3}{4} \times \frac{1}{2}$ $= \frac{3}{8}$
$\frac{2}{3} \times \frac{1}{3}$ $= \frac{2}{9}$
$\frac{1}{4} \times \frac{2}{3}$ $= \frac{2}{12}$



Regel: Brüche werden mit einander multipliziert, indem man das Produkt ihrer Zähler durch das Produkt ihrer Nenner dividiert.

3. $\frac{3}{5} \times \frac{7}{8}$; $\frac{1}{5} \times \frac{7}{8} = \frac{7}{40}$; $\frac{3}{5} \times \frac{7}{8} = 3 \times \frac{7}{40} = \frac{21}{40}$.
4. $4 \times 7\frac{4}{5}$; $4 \times 7 = 28$; $4 \times \frac{4}{5} = \frac{16}{5} = 3\frac{1}{5}$; $28 + 3\frac{1}{5} = 31\frac{1}{5}$
5. $3\frac{2}{7} \times \frac{5}{6} = ?$
   a) $3\frac{2}{7} \times \frac{5}{6} = 3 \times \frac{5}{6} + \frac{2}{7} \times \frac{5}{6}$; $3 \times \frac{5}{6} = \frac{15}{6} = 2\frac{3}{6} = 2\frac{1}{2}$; $\frac{2}{7} \times \frac{5}{6} = ?$ $\frac{1}{7} \times \frac{5}{6} = \frac{5}{42}$; $\frac{2}{7} \times \frac{5}{6} = \frac{10}{42} = \frac{5}{21}$; $2\frac{1}{2} + \frac{5}{21} = 2\frac{21}{42} + \frac{10}{42} = 2\frac{31}{42}$.
   b) $\frac{23}{7} \times \frac{5}{6} = ?$ $\frac{1}{7} \times \frac{5}{6} = \frac{5}{42}$; $\frac{23}{7} \times \frac{5}{6} = 23 \times \frac{5}{42} = \frac{115}{42} = 2\frac{31}{42}$.
6. $4\frac{4}{5} \times 2\frac{1}{8} = ?$

Schriftlich. Aufgabe: $\frac{7}{12} \times \frac{16}{21} = ?$

Berechnung. $$\frac{7}{12} \times \frac{16}{21} = \frac{7}{\underset{3}{\cancel{12}}} \times \frac{\overset{4}{\cancel{16}}}{21} = \frac{\overset{1}{\cancel{7}}}{3} \times \frac{4}{\underset{3}{\cancel{21}}} = \frac{4}{9}$$

Erklärung: 12×21 ist in 7×16 so oft enthalten, als $\frac{1}{4}$ von 12×21 in $\frac{1}{4}$ von 7×16; ich kürze daher 12 und 16 durch 4 und erhalte $\frac{7}{3} \times \frac{4}{21}$.

Da 3×21 in 7×4 so oft enthalten ist, als $\frac{1}{7}$ von 3×21 in $\frac{1}{7}$ von 7×4, so dividiere ich mit $\frac{1}{7}$ von 3×21 oder 3×3 in $\frac{1}{7}$ von 7×4 oder 1×4 und erhalte wie oben $\frac{4}{9}$.

$4 \times 3\frac{2}{5} = ?$

$$4 \times 3\frac{2}{5} = 4 \times \frac{17}{5} = \frac{68}{5} = 13\frac{3}{5}.$$

$7\frac{1}{2} \times \frac{5}{9} = ?$

$$7\frac{1}{2} \times \frac{5}{9} = \frac{\overset{5}{\cancel{15}}}{2} \times \frac{5}{\underset{3}{\cancel{9}}} = \frac{25}{6} = 4\frac{1}{6}.$$

Aufgabe mit der benannten und angewandten Zahl.

Aufgabe: 1 m Tuch kostet $9\frac{3}{4}$ ℳ; was kosten $3\frac{1}{3}$ m?

Ausrechnung: Wenn 1 m $9\frac{3}{5}$ ℳ kostet, dann kosten $3\frac{1}{3}$ m $3\frac{1}{3} \times 9\frac{3}{4}$ ℳ;

$$= 3\frac{1}{3} \times 9\frac{3}{4} = \frac{\overset{5}{\cancel{10}}}{\underset{1}{\cancel{3}}} \times \frac{\overset{13}{\cancel{39}}}{\underset{2}{\cancel{4}}} = \frac{5}{1} \times \frac{13}{2} = \frac{65}{2} = 32\frac{1}{2} \text{ ℳ}$$

IV. Dividieren.

Mündlich. 1. $\frac{7}{15}$ in $\frac{13}{15} = 7$ in $13 = 1\frac{6}{7}$.

2. $\frac{2}{3}$ in $\frac{7}{8}$, wie oft? So oft, als man $\frac{2}{3}$ von $\frac{7}{8}$ hinwegnehmen

kann. Kann man $^2/_3$ sofort von $^7/_8$ wegnehmen? Beide Brüche müssen erst gleichnamig gemacht werden, also: $^2/_3 = ^{16}/_{24}$; $^7/_8 = ^{21}/_{24}$; $^{16}/_{24}$ in $^{21}/_{24} = 16$ in $21 = 1^5/_{16}$.

Regel: Ungleichnamige Brüche werden erst gleichnamig gemacht; dann dividiert man wie mit ganzen Zahlen.

$^3/_4$ in $8^1/_5$? $10^2/_3$ ist das Wievielfache von $1^1/_3$? $36^4/_5$ das Wievielfache von $^1/_2$?

Schriftlich:

Aufgabe: $24\frac{3}{5} : \frac{5}{9}$?

Berechnung: $\frac{123}{5} : \frac{5}{9} = \frac{123 \cdot 9}{5 \cdot 9} : \frac{5 \cdot 5}{9 \cdot 5} = \frac{1107}{45} : \frac{25}{45} = 1107 : 25 = 44^7/_{25}$.
107
7

Die beiden Brüche werden gleichnamig gemacht, indem man jedes 9tel in 5 und jedes 5tel in 9 gleiche Teile teilt. Hiedurch werden aus den 9teln $5 \times 5 = 25$, aus den 5teln $9 \times 123 = 1107$ Teile gleicher Größe.

Die Bruchrechnung mit mehrfach. benannten Zahlen.

1. Resolvieren. Aufgabe. $^3/_4$ m = wie viele dm? Ausrechnung. $^1/_4$ von 10 dm = $2^1/_2$ dm; $^3/_4$ m = $3 \times 2^1/_2$ dm = 3×2 dm + $3 \times {}^1/_2$ dm = 6 dm + $1^1/_2$ dm = $7^1/_2$ dm.

2. Reduzieren. 45 ₰ = wie viele ℳ? 100 ₰ = 1 ℳ; 1 ₰ = $^1/_{100}$ ℳ; 45 ₰ = $^{45}/_{100}$ ℳ = $^9/_{20}$ ℳ.

3. Addieren. Aufgabe. Ein Landmann hat 2 Äcker und eine Wiese. Der erste Acker hat 7 Hektar $62^1/_2$ Ar; der zweite 18 Hektar 76 Ar und 40 qm; die Wiese 24 Hektar 5 Ar 55 qm. Wie groß ist sein Grundbesitz?

Berechnung;

ha	a	20
7	$62^1/_2$	10
18	$76^2/_5$	8
24	$5^{11}/_{20}$	11
50	$44^9/_{20}$	$^{29}/_{20} = 1^9/_{20}$.

Von 3 Brüdern ist A 10 Jahre 4 Monate 15 Tage alt. B zählt 10 Jahre 2 Monate 20 Tage, und C ist so alt als beide zusammen. Wie viele Jahre, Monate und Tage zählen die 3 Brüder zusammen?

4. Subtrahieren. Eine Hausfrau kauft 9 Pfund Kaffee um $5^5/_6$ ℳ und 3 Pfund Zucker um $1^7/_{20}$ ℳ. Um wie viel kostet der Kaffee mehr als der Zucker? (Auflösung mündlich.)

	60
$5^5/_6$	$10 \times 5 = 50$
$-1^7/_{20}$	$3 \times 7 = 21$
Um $4^{29}/_{60}$ ℳ.	$^{29}/_{60}$.

5. Multiplizieren. Aus einem Teiche fließen in 1 Stunde $22^5/_6$ hl Wasser ab; wie viel in $3^4/_5$ Stunden?

$$3^4/_5 \times 22^5/_6$$
$$^{19}/_5 \times {}^{137}/_6 = {}^{2603}/_{30} = 86^{23}/_{30} \text{ hl.}$$

6. Dividieren. Aufgabe. Ein Knabe ist 11 Jahre 8 Monate alt. Sein Brüderchen müßte 3 mal so alt werden, als es jetzt ist, um 11 Jahre 8 Monate zu zählen. Wie alt ist dieses jetzt?

Berechnung. Das Brüderchen müßte 3 mal so alt werden, als es jetzt ist; es zählt also $^1/_3$ von 11 Jahren 8 Monaten oder $11^2/_3$ Jahre.

$$11^2/_3 : 3$$
$$35 : 9 = 3^8/_9 \text{ Jahre.}$$

7. Schlußrechnung. a) Schluß von der Einheit auf eine Vielheit und umgekehrt.

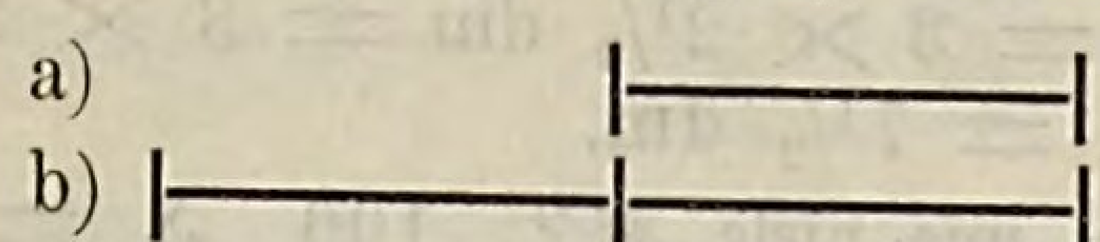
Aufgabe. Ein Liter Bier kostet 24 ₰, was kosten 3 Liter und 2 Quart?

b) Schluß von einer Vielheit auf eine andere Vielheit.

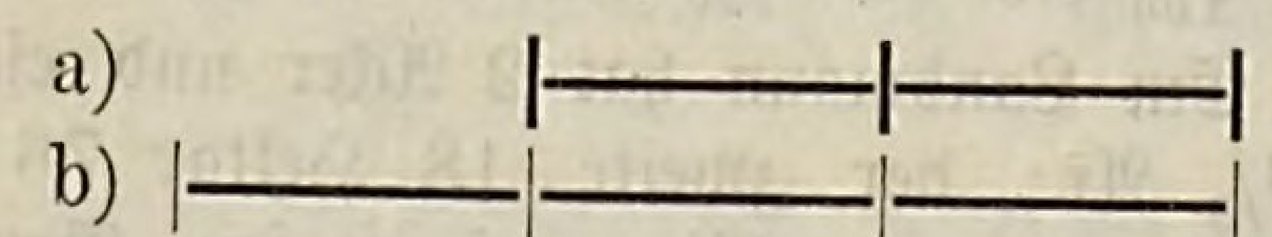
Aufgabe. $3^1/_2$ Pfund Mehl kosten 91 ₰, was kosten 8 Pfund? Berechnung: $^7/_2$ Pfund kosten 91 ₰; $^1/_2$ Pfund kostet $^1/_7$ von 91 ₰; $91 = 70 + 21$; $^1/_7$ von 70 ₰ $= 10$ ₰; $^1/_7$ von 21 ₰ $= 3$ ₰; $^1/_2$ Pfund kostet 13 ₰; 1 Pfund 26 ₰; 8 Pfund kosten 8×26 ₰ $= 208$ ₰ $= 2$ ℳ 8 ₰.

Verhältnisrechnungen.

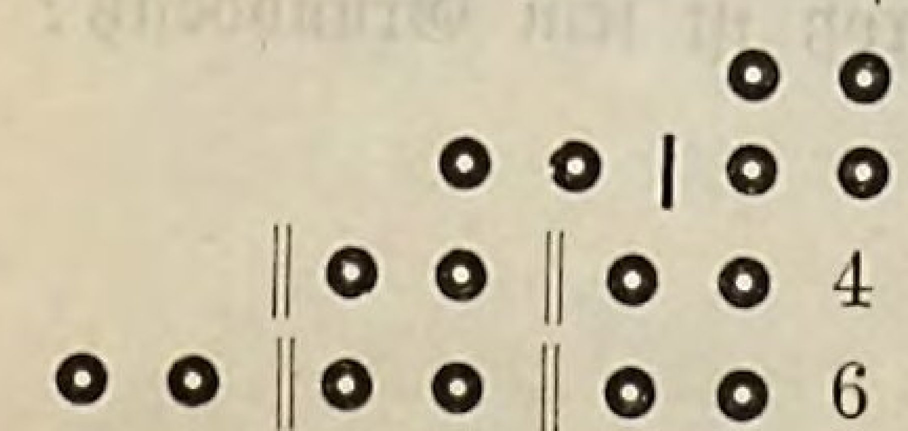
1. Begriff des Verhältnisses.*)



a hat einen Teil, wie b deren zwei hat. Man sagt daher a verhält sich zu b wie 1 zu 2, und schreibt: $a : b = 1 : 2$.



$a : b = 2 : 3$
$b : a = 3 : 2$



$2 = 1 \times 2$ | 2 hat einen Teil wie 4 deren 2 oder
$4 = 2 \times 2$ | $2 : 4 = 1 : 2$.
$4 = 2 \times 2$ | 4 hat 2 Teile wie 6 deren 3, oder
$6 = 3 \times 2$ | $4 : 6 = 2 : 3$.

In welchem Verhältnisse steht die Breite einer Schiefertafel zur Länge derselben? — Zeichne eine Linie, die sich zu einer gegebenen Linie wie 2 : 3 verhält! — Der Fußboden des Schulzimmers ist 8 m lang und 6 m breit. Du sollst ihn in verkleinertem Maßstabe an die Wandtafel zeichnen! In welchem Verhältnisse kann dies geschehen? — Gebt zwei Zahlen an, die sich verhalten wie 3 : 9; 5 : 7; $^1/_2$ zu 1! Wie verhalten sich zu einander: $^1/_2$ und $^1/_6$; $^3/_4$ und $^5/_6$; $2^1/_2$ und $1^3/_4$? (Gleichnamigmachen!) — In welchem Verhältnisse stehen Mark und Thaler zu einander? das Fünfpfennigstück und Zwanzigpfennigstück? — Das Pfund Kalbfleisch kostet 56 ₰, das Pfund Rindfleisch 60 ₰. In welchem Verhältnisse stehen die Preise beider Fleischsorten? — Ein Ster Fichtenholz kostet 8 ℳ, ein Ster Buchenholz $10^1/_2$ ℳ. Welches ist das Preisverhältnis beider Holzarten? — Ein Baumstamm ist $7^1/_2$ dm dick, ein anderer $4^4/_6$ dm. Verhältnis? — Der Weg, welchen ein Fußgänger in $2^1/_2$ Stunden zurücklegt, wird von einem im langsamen Trabe laufenden Pferde in $1^1/_2$ Stunde gemacht. Verhältnis der Schnelligkeit? — Der Fußgänger A kommt in 5 Stunden so weit als der Fußgänger B in 7 Stunden. Verhältnis ihrer Leistungen (in ganzen Zahlen ausgedrückt)?

Berechnung. A macht in 1 Stunde $^1/_5$ des Weges;
B " " 1 " $^1/_7$ " " ,
mithin verhält sich die Leistung des A zu der des B, wie $^1/_5$ zu $^1/_7$ oder wie $^7/_{35}$ zu $^5/_{35}$ oder wie 7 zu 5. — Ungleichartige Dinge wie z. B. Meter und Liter können nicht im Verhältnis zu einander stehen.

2. Verhältnisrechnungen, nach den Zahlen und Zahlverhältnissen geordnet.

A. Aufgaben mit einfachen und geraden Verhältnissen.

a. Mit einfach- und gleichbenannten ganzen Zahlen.

1. Eine Magd hat 72 ℳ Jahreslohn; wie viele ℳ treffen hievon auf 7 Monate?

Normalverfahren: Der Schluß von der Mehrheit auf die Einheit und von dieser wieder auf die Vielheit. Auf 12 Monate treffen 72 ℳ, auf einen Monat $^1/_{12}$ von 72 ℳ = 6 ℳ; auf 7 Monate 7 × 6 ℳ = 42 ℳ.

2. Das Spargeld eines Kindes trägt in 42 Tagen 14 ₰ an Zins, wie viel in 66 Tagen?

Erste Lösung wie in voriger Aufgabe. Zweite Lösung. (Mit aliquoten Teilen.) 42 und 66 haben als gemeinschaftliches Maß 6. Ich schließe daher von 42 Tagen auf 6 Tage und von 6 Tagen auf 66 Tage. In 42 Tagen beträgt das Spargeld 14 ₰; in 6 Tagen $^1/_7$ von 14 = 2 ₰; in 66 Tagen 11 × 2 ₰ = 22 ₰.

b) Mit Brüchen.

1. Jakob hat von seinen Eltern 3840 ℳ ererbt. Während seiner Lehrjahre verbraucht er $^5/_{12}$ seines Vermögens. Wie viele ℳ hat er verbraucht?

3840 = 3600 + 240 =; $^1/_{12}$ von 3600 = 300; $^1/_{12}$ von 240 = 20; also $^1/_{12}$ von 3840 = 300 + 20 = 320; $^5/_{12}$ von 3840 = 5 × 320 = 5 × 300 + 5 × 20; 5 × 300 = 1500; 5 × 20 = 100; 1500 + 100 = 1600. Also verbraucht er 1600 ℳ.

2. $5^1/_2$ Pfund Salz kosten 66 ₰; wie viel kosten $16^1/_2$ Pfund?

$5^1/_2$ Pfund = $^{11}/_2$ Pfund; $16^1/_2$ Pfd. = $^{33}/_2$ Pfd.; $^{11}/_2$ Pfd. kosten 66 ₰; 3 × $^{11}/_2$ Pfd. kosten 3 × 66 ₰ = 198 ₰ = 1 ℳ 98 ₰.

3. A nimmt in 1 Jahre $47^1/_2$ ℳ Zins ein; wie viel in $^4/_5$ Jahren?

A nimmt $47^1/_2$ ℳ = $^{95}/_2$ ℳ in $^5/_5$ Jahren ein; in $^1/_5$ Jahr $^1/_5$ von $^{95}/_2$ ℳ = $^{19}/_2$ ℳ; in $^4/_5$ Jahren = 4 × $^{19}/_2$ = $^{76}/_2$ = 38 ℳ.

4. $3^1/_2$ Pfd. Petroleum kosten 50 ₰; wie viel kosten $5^3/_4$ Pfd?

$3^1/_2$ = $^7/_2$ = $14/_4$; $5^3/_4$ = $^{23}/_4$. Verhältnis 14 : 23. Die Aufgabe könnte nun heißen: Kosten 14 Pfd. 50 ₰; wie viel kosten 23 Pfd? 1 Pfd. kostet $^{50}/_{14}$ ₰ = $3^4/_7$; dann kosten 23 Pfd. 23 × $3^4/_7$ ₰ = 69 ₰ + $^{92}/_7$ ₰ = 69 ₰ + $13^1/_7$ ₰ = $82^1/_7$ ₰.

c. Mit ungleich und mehrfach benannten Zahlen.

1. Für 80 ₰ bekommt man 1 Pfund Schmalz, wie viel kg für 5 ℳ 60 ₰?

2. Ein Mädchen häkelt in einer Woche 1 m 2 dm 4 cm Spitzen, wie viel in $4^1/_2$ Wochen?

1 m 2 dm 4 cm = 124 cm in einer Woche; in $4^1/_2$ Wochen $4^1/_2$ × 124 cm = $^9/_2$ × 124 cm ꝛc.

B. Aufgaben mit einfachen umgekehrten Verhältnissen.*)

Lehrprobe.

1. Vorbereitung. Wiederholung der geraden Verhältnisse.

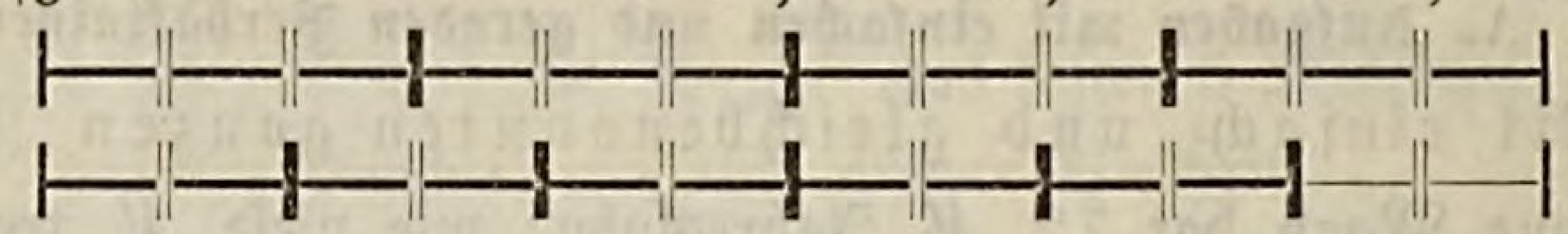
Heute wollen wir das umgekehrte Verhältnis zweier Zahlen kennen lernen.

Aufgabe: 4 Arbeiter stellen einen Fußweg in 3 Tagen her; wie lange brauchen hiezu 6 Arbeiter?

(Die Aufgabe wird von einem Schüler nochmals deutlich vorgelesen.)

4 Arbeiter — 3 Tage

6 Arbeiter — 2 Tage



Die 4 Arbeiter messen aus, welches Stück des Weges jeder zu machen hat. Dadurch entstehen 4 gleiche Teile. Jeder Arbeiter teilt sich nun die Arbeit für 3 Tage aus; dadurch entstehen 3 × 4 oder 12 Teile. Mit einem dieser Teile wird ein Arbeiter in einem Tage fertig. Werden 6 Arbeiter zu der gleichen Arbeit verwendet, so hat jeder 2 Teile dieser Arbeit zu machen, die er in 2 Tagen zu stande bringt. 6 Arbeiter werden also den Weg in 2 Tagen herstellen.

2. Darbietung.

Wie lange brauchen 4 Arbeiter? Wie lange 6?

Wie verhalten sich die Tagzahlen? Wie 3 zu 2.

Wie verhalten sich die Arbeiterzahlen? Wie 2 zu 3? Also umgekehrt. Je weniger Zeit, desto mehr Arbeiter, und umgekehrt, je weniger Arbeiter, desto mehr Zeit.

In was für einem Verhältnisse steht also die Arbeiterzahl zur Arbeitszeit? In einem umgekehrten Verhältnisse.

3. Vergleichung und Vertiefung. In was für einem Verhältnisse stehen Arbeiter und Weg? Je länger der Weg, desto mehr Arbeiter. Je kürzer der Weg ist, desto weniger Arbeiter sind zu seiner Herstellung nötig. Weg und Arbeiter stehen in einem geraden Verhältnisse. (Man betrachte ebenso die Breite des Weges und die Arbeit, die Festigkeit des Bodens und die Arbeit.) Was ergibt sich, wenn man die Leistungsfähigkeit der Arbeiter und ihre Zahl in ein Verhältnis bringt? Je leistungsfähiger die Arbeiter sind, desto weniger braucht man. Das ist wieder ein umgekehrtes Verhältnis. Veränderung der Aufgabe. Wenn 4 Arbeiter angestellt sind, so brauchen sie zur Herstellung eines Weges 3 Tage; wie lange dürfte 1 Arbeiter brauchen? Wie lange 2, 3, 6, 8, 12 Arbeiter? Wenn der Weg in 3 Tagen fertig sein muß, braucht man 4 Arbeiter; wie viele braucht man, wenn der Weg in 6 Tagen fertig sein soll? in 1, 3, 8, 12 Tagen?

Die Zahlen werden paarweise gegenübergestellt und an die Schultafel geschrieben. Aus der schriftl. Darstellung ergibt sich

4. die allgemeine Regel: das umgekehrte Verhältnis zweier Zahlen erhält man, wenn man sie vertauscht.

5. Einübung.

Aufgabe: 6 Arbeiter graben in 30 Tagen einen Brunnen; wie viele Arbeiter sind nötig, um diese Arbeit in 12 Tagen fertig zu bringen?

Wollte man die Arbeit in 1 Tage vollenden, so wären $6 \times 30 = 180$ Arbeiter notwendig. Um in 12 Tagen fertig zu werden, ist nur der 12. Teil von 180 Personen, das sind 15 Personen, erforderlich.

Oder mit aliquoten Teilen: 30 Tage $= 2\frac{1}{2} \times 12$ Tage; daher auch $2\frac{1}{2} \times 6$ Personen $= 15$ Personen.

Aufgabe: Wenn eine gewisse Summe unter 16 Arme verteilt wird, erhält ein Armer $2\frac{1}{2}$ ℳ. Wie viele ℳ wird eine Person erhalten, wenn noch 4 Arme dazu kommen?

Berechnung: Sind es 16 Arme, erhält eine Person $2\frac{1}{2}$ ℳ. Wäre es nur ein Armer, würde er $16 \times 2\frac{1}{2}$ ℳ $= 40$ ℳ erhalten. Da die Summe unter $16 + 4 = 20$ Arme verteilt werden soll, so treffen auf die Personen $^{40}/_{20}$ ℳ $= 2$ ℳ.

Aufgabe: Ein Zimmer soll tapeziert werden. Nimmt man hiezu Tapeten, die 8 dm breit sind, so braucht man 24 Rollen. Wie viele Rollen sind notwendig, wenn das Muster 9 dm breit ist?

Berechnung: Legt man die Tapeten der Breite nach aneinander, nehmen sie eine Breite von 24×8 dm $= 192$ dm ein. Verwendet man 9 dm breite Rollen, so muß man so oftmal eine 9 dm breite Tapete an die andere legen, bis die 192 dm breite Fläche gedeckt ist, also $^{192}/_{9} = 21\frac{1}{3}$ Rollen.

Kürzer: Wäre das Muster nur 1 dm breit, müßte man $8 \times 24 = 192$ Rollen nehmen; da aber das Muster 9 dm breit sein soll, so bedarf man nur $^{192}/_{9} = 21\frac{1}{3}$ Rollen.

C. Aufgaben mit mehrfachen Verhältnissen.

Aufgabe. Für 4 Knaben werden in 3 Monaten 492 ℳ Kostgeld bezahlt; w. v. ℳ müßten für 5 Knaben in 4 Monaten bezahlt werden?

Mündliche Auflösung und Ausrechnung. Für 1 Knaben wird in 3 Monaten $\frac{1}{4}$ von 492 ℳ bezahlt. $492 = 400 + 92$; $\frac{1}{4}$ von 400 $= 100$; $\frac{1}{4}$ von $92 = 23$; $100 + 23 = 123$ ℳ. 123 ℳ werden für 1 Knaben in 3 Monaten bezahlt, in 1 Monat $\frac{1}{3}$ von 123 ℳ $= 41$ ℳ. Für 1 Knaben werden in 4 Monaten 4×41 ℳ $= 164$ ℳ bezahlt; für 5 Knaben $5 \times 164 = 820$ ℳ. (Die Schlüsse werden kurz an die Wandtafel notiert.)

3. Verhältnisrechnungen nach den Gegenständen geordnet.

Aufgaben aus den Arbeiter-Versicherungsgesetzen.

(Nach Sterners Rechenbuch. Heft 6.)

1. Ein Arbeiter verdient täglich 1,20 ℳ; welchen Beitrag hat er vierteljährlich zur Krankenkasse zu leisten, welche $1\frac{1}{2}$ % der Einnahmen erhebt? Wieviel hat der Arbeitgeber beizutragen?

Ausrechnung: Wochenverdienst; $6 \times 1{,}2$ ℳ $= 7{,}2$ ℳ; im Vierteljahr: $13 \times 7{,}2 = 93{,}60$ ℳ; von 100 ₰ sind 1,5 ₰ zu leisten; von 9360 ₰ $= 93{,}60 \times 1{,}5$ ₰ $= 140{,}400$ ₰ $= 1{,}40$ ℳ; $\frac{1}{3}$ von 140 $=$ **47** ₰; soviel zahlt der Arbeitgeber; $\frac{2}{3}$ von $140 = 2 \times 47$ ₰ $=$ **94** ₰; soviel leistet der Arbeiter.

2. Infolge eines **Unfalles** wird ein Arbeiter 40 Wochen gänzlich erwerbsunfähig und verdient in weiteren 12 Wochen nur $^1/_4$ seines früheren Verdienstes? Welche Unterstützung hat er a) bis zur 40 Wochen, b) von da bis zur 52. Woche zu beanspruchen, wenn sein Wochenlohn 20 ℳ betrug?

Ausrechnung: Derselbe erhält von der 14. Woche an $^2/_3$ seines vorherigen Verdienstes, also $\frac{2}{3} \times 27 \times 20 = 2 \times 9 \times 20 =$ **360 ℳ**; für weitere 12 Wochen erhält er $\frac{2}{3}$ von dem, was er gegen früher nicht verdient, also $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4} \times 20 \times 12 = 10 \times 12 =$ **120 ℳ**.

3. Wenn dieser Arbeiter infolge eines Unfalles getötet wird und eine Witwe mit 3 Kindern von 12, 14 und 16 Jahren hinterläßt, welche Summe zahlt die Versicherung a) für die Beerdigung, b) an Jahresrente für die Hinterbliebenen, c) den Kindern, wenn die Mutter 2 Jahre nach dem Tode ihres Mannes stirbt, d) der Witwe, wenn sie sich wieder verheiratet?

Ausrechnung: a) Für die **Beerdigung** zahlt die V. den 20fachen Tagesverdienst, mindestens aber 30 ℳ;

$$20 \times \frac{20}{6} = 20 \times \frac{10}{3} = \frac{200}{3} = \mathbf{66{,}67}\ ℳ$$

b) An Jahresrente für die Witwe $^1/_5 = {}^{20}/_5 = 4$ ℳ wöchentlich, $52 \times 4 =$ **208 ℳ** jährlich; für jedes Kind, das noch nicht 15 Jahre alt ist, $15\% = {}^{15}/_{100} = {}^3/_{20}$; $^3/_{20} \times 20 = 3$ ℳ wöchentlich, $52 \times 3 = 156$ ℳ jährlich, für 2 Kinder $2 \times 156 =$ **312 ℳ**, zusammen $208 + 312 =$ **520 ℳ**.

c) An Doppelwaisen werden 20% bezahlt. Nach 2 Jahren bekommt nur noch das jüngste Kind und zwar nur noch auf 1 Jahr $^1/_5$, d. i das, was die Witwe erhält, nämlich **208 ℳ**.

d) Verheiratet sich die Witwe, bekommt sie als Abfindung die dreifache Jahresrente, d. i. $3 \times 208 =$ **624 ℳ**.

4. Das Invaliditäts- und Altersversicherungs-Gesetz stellt 4 Lohnklassen auf: I. Klasse bis zu einem Jahresverdienst von 350 ℳ einschließlich; II. Kl. von mehr als 350 ℳ bis zu 550 ℳ; III. Kl. von 550 bis 850 ℳ und IV. Klasse von mehr als 850 ℳ. In welche Lohnklasse gehört a) eine Magd mit einem monatlichen Lohne von 10 ℳ, b) ein Knecht mit einem Wochenlohn von 8 ℳ, (Kost und Wohnung je 240 ℳ), c) ein Aufseher mit einem Tagesverdienst von 2,50 ℳ? (a) $120 + 240 = 360$ ℳ = II. Kl. b) $52 \times 8 + 240 = 416 + 240 = 656$ ℳ = III. Kl. c) $2{,}50 \times 300 = 750{,}00$ ℳ, d. i. III. Kl.)

(Den gesetzl. Jahresverdienst erhält man, wenn man den Tageslohn mit 300 multipliziert.)

5. Militärische Dienstzeit und bescheinigte Krankheit werden als Beitragszeit für die II. Lohnklasse gerechnet. Wie viele Beitragswochen werden somit einem Arbeiter der III. Lohnklasse angerechnet, der $3^1/_2$ Jahre in Arbeit gestanden, 2 Jahre beim Militär war und zweimal 14 Tage bescheinigte Krankheit nachweist?

Antwort: Es können $3^1/_2 \times 52 = 156 + 26 =$ **182** Beitragswochen III. Kl. und $104 + 4 =$ **108** Beitragswochen II. Kl. angerechnet werden.

6. Um Anspruch auf Invalidenrente zu erheben, muß ein Versicherter für mindestens 5 Beitragsjahre (für 1 Beitragsjahr genügen 47 Beitragswochen) Beiträge geleistet haben und erwerbsunfähig sein, d. h. sein gegenwärtiger Verdienst muß geringer sein als $^1/_6$ der in den letzten 5 Jahren durchschnittlichen Lohnsätze nebst dem 50fachen Betrag des ortsüblichen Tagelohnes. Wenn nun ein Arbeiter seit 1888 durchschnittlich 1,50 ℳ verdiente und jetzt infolge Erkrankung nur mehr 40 ₰ pro Tag verdienen kann, und der ortsübliche Tagelohn 1,20 ℳ beträgt, hat er dann Anspruch auf Invaliden-Rente?

Ausrechnung: 300 × 1,50 = 450 ℳ Jahresverdienst; $^1/_6$ = 75 ℳ; dazu 50 × 1,20 = 60 ℳ, zusammen: 75 + 60 = 135 ℳ; der jetzige Verdienst beträgt 300 × 40 ₰ = 120,00 ℳ. Er kann die Invalidenrente beanspruchen.

7. Jede Invalidenrente besteht aus 50 ℳ Reichszuschuß und 60 ℳ von der Versicherungsanstalt als Grundstock, welcher mit jeder vollendeten Beitragswoche in der I. Lohnklasse um 2 ₰, in der II. um 6 ₰, in der III. um 9 ₰ und in der IV. um 13 ₰ steigt. Welche Ansprüche hat ein Versicherter der II. Kl., der 400 Wochenbeiträge nachweist?

Antwort: 50 + 60 = 110 ℳ und 400 × 6 ₰ = 4 × 6 ℳ = 24, zusammen **134** ℳ jährlich.

8. Ein Zimmergeselle, welcher seit 1889 wöchentlich durchschnittlich 15 ℳ erhielt, aber 15 Wochen jährlich immer außer Arbeit war, wurde mit dem Jahre 1894 70 Jahre alt und trat somit in den Genuß der Altersrente; wie viel erhält er?

Antwort: Die Altersrente besteht aus 50 ℳ Reichszuschuß und 1410 (von 30 × 47 Beitragswochen) mal 4 ₰ in der I., 6 ₰ in der II., 8 ₰ in der III. und 10 ₰ in der IV. Lohnklasse. Jahresverdienst 37 × 15 ℳ = 555 ℳ, also III. Lohnklasse, folglich 1410 × 8 ₰ = 112,80 ℳ, dazu 50 ℳ = **162,80** ℳ.

Die Tauschrechnung.

Das gewöhnliche Tauschmittel im Handel ist das Geld. Es werden aber auch Waren gegen einander getauscht. Dabei kann es sich darum handeln, 1) das Wertverhältnis der Tauschgegenstände oder einer Einheit derselben festzustellen oder 2) die Menge eines Tauschgegenstandes.

1. Aufgabe. Ein Landmann erhält vom Stellemacher (Wagner) einen Wagen zu 180 ℳ. Der Landmann gibt dagegen 15 Ster Buchenscheitholz à 10 ℳ 50 ₰. Wie viel muß der Landmann noch in Geld bezahlen?

Mündliche Auflösung und Ausrechnung. Ich berechne, was das Holz wert ist. 1 Ster kostet 10,5 ℳ; 15 Ster 15 × 10,5 = 15 × $10^1/_2$ ℳ = $157^1/_2$ ℳ. Der Wagner kostet 180 ℳ, also mehr, als das Holz wert ist. Um wie viel? Das finde ich, wenn ich den Unterschied zwischen 180 ℳ und $157^1/_2$ ℳ suche. $157^1/_2$ + $^1/_2$ = 158 + 2 = 160 + 20 = 180; $2^1/_2$ + 20 = $22^1/_2$ ℳ. $22^1/_2$ ℳ muß der Landmann darauf zahlen.

Schriftlich.

a) Was ist das Holz wert?

10,5
15
525
105
157,5 ℳ

oder: $10{,}5 \times 15$ = 157,5 ℳ

mittels des großen Einmaleins.

b) Was ist noch in Geld zu bezahlen?

180
— 157,5
22,5 ℳ

2. Aufgabe. Eine Bäuerin bringt einem Spezereihändler in der Stadt 25 Pfund Schmalz à 84 ₰. Wie viel Pfund Kaffee wird sie dagegen erhalten, wenn 1 Pfund zu 1 ℳ 40 ₰ berechnet wird?

Mündliche Auflösung und Ausrechnung. Das Schmalz ist 25×84 ₰ oder 84×25 ₰ $= 84 \times \frac{1}{4}$ ℳ wert, also 21 ℳ. Für je 1,4 ℳ, die ihr der Kaufmann bezahlen sollte, erhält sie 1 Pfund Kaffee, also so oft mal 1 Pfund, als 1,4 in 21 oder 14 in 210 enthalten ist. 14 ist in 210 so oft enthalten, als $\frac{1}{7}$ von 14 in $\frac{1}{7}$ von 210 oder 2 in 30. Sie erhält also 15 Pfund Kaffee.

Schriftliche Berechnung.

a) Was ist das Schmalz wert?

25
84
100
200
2100 ₰ = 21 ℳ.

Mittels des gr. 1×1:
84×25 = 2100 ₰

b) Wie viele Pfund Kaffee müssen gegeben werden?

210 : 14 = 15 ℔.
70

3. Aufgabe. Ein Landmann kauft 8 Meter wollenes Tuch, das Meter zu 8 ℳ 40 ₰, und 3 Meter Futtertuch, das Meter zu 1 ℳ 10 ₰. Er soll dem Verkäufer Weizen dafür liefern, von dem das Doppel-Hektoliter 30 ℳ 50 ₰ kostet. Wie viel muß er an Geld zulegen, wenn er nur 2 Doppel-Hektoliter abgibt?

Mündliche Ausrechnung. Er hat zu bezahlen $8 \times 8{,}40$ ℳ = 67,20 ℳ und $3 \times 1{,}10$ ℳ = 3,30 ℳ, zusammen 70,50 ℳ. 2 Doppel-Hektoliter Weizen, welche er daran gibt, sind $2 \times 30{,}50$ ℳ = 61 ℳ wert. 61 + 9,50 ℳ = 70,50 ℳ; er muß also noch 9,50 ℳ zulegen.

Weitere Aufgaben. A gibt dem B 20 Ztr. Heu à 2,50 ℳ. Wie viele hl Kartoffeln wird B dagegen geben müssen, wenn 1 hl zu 2 ℳ berechnet wird? — Ein Bauer gibt einem Metzger ein Schwein im Werte von 62 ℳ. Der Bauer ließ sich 50 ℳ bar bezahlen und nimmt für den Rest der Zahlung Rindfleisch, das Pfd. zu 40 ₰. Wie viel Rindfleisch wird er erhalten? — X tauscht eine getragene Taschenuhr gegen eine neue. Letztere kostet 30 ℳ; erstere wird zu 15,80 ℳ daran genommen. Wie viel muß X darauf zahlen? — Eine Bäuerin bringt einem Kaufmanne 12 Pfd Bettfedern, das Pfd. zu 4 ℳ. Damit will sie eine Schuld von 8 ℳ abtragen und um den Rest des Geldes sich Barchent geben lassen. Wie viel m Barchent erhält sie, wenn das m zu 80 ₰ berechnet wird? — Ein Schneider macht einem Schuhmacher einen Anzug zu 60 ℳ. Die Rechnung des Schuhmachers für den Schneider beträgt für ein Paar Stutzen 12 ℳ, für ein Paar Kalbleder-

stiefel 16 ℳ 20 ₰, für 2 Paar Sohlen und Absatzflecke 6,80 ℳ, für verschiedene Ausbesserungsarbeiten 5,32 ℳ. Wer erhält heraus und wie viel? — Ein Bäcker liefert einem Metzger für 18 ℳ Brot, wofür ihm dieser Schweinefleisch, das Pfd. zu 60 ₰ gibt. Wie viele Pfund Fleisch wird der Bäcker erhalten? — Ein Metzger geht mit einem Seifensieder einen Handel dahin ein, daß er diesem 10 Pfd. Unschlitt à 52 ₰ liefert, wofür der Seifensieder ihm 7 Pfd. Unschlittkerzen, das Pfd. zu 70 ₰ gibt. Wer bekommt heraus und wie viel?

Gewinn- und Verlustrechnung.

Hiebei kommen in Betracht: der Einkaufspreis, der Verkaufspreis und der Unterschied zwischen beiden, oder Gewinn und Verlust. Aus je zweien dieser Glieder läßt sich das dritte finden. So ist, in allgemeinen Formeln ausgedrückt.

1. Verkauf — Einkauf = Gewinn.
   Einkauf — Verkauf = Verlust.
2. Verkauf — Gewinn = Einkauf.
   Verkauf + Verlust = Einkauf.
3. Einkauf + Gewinn = Verkauf.
   Einkauf — Verlust = Verkauf.

1. Aufgabe ohne Prozentbestimmung.

a) Der Gewinn oder Verlust wird gesucht. (Formel 1.)

Aufgabe. Ein Hopfenhändler kauft 8 Zentner Hopfen um 1240 ℳ und verkauft den Zentner um 175 ℳ. Wie groß ist sein Gewinn?

a) Mündliche Auflösung und Ausrechnung. Nahm er für 1 Ztr. 175 ℳ ein, so erhielt er für 8 Ztr. das Achtfache = 8 × 175 ℳ = 8 × 100 + 8 × 50 + 8 × 25 = 800 + 400 + 200 = 1400 ℳ. Der Verkaufspreis beträgt 1400 ℳ; der Einkaufspreis beträgt 1240 ℳ, so ist der Gewinn: 1400 ℳ — 1240 ℳ = 160 ℳ.

b) Schriftliche Berechnung.

	175
	× 8
Verkauf:	1400 ℳ
Einkauf:	— 1240 ℳ
Gewinn:	160 ℳ

Aufgabe. Ein Getreidehändler kauft aus Ungarn 125 Ztr. Weizen, den Ztr. zu 14 ℳ. Er verkauft diese 125 Ztr. zusammen um 1968 ℳ 75 ₰; wie viel gewann er an einem Zentner?

Ausrechnung. 1. Der Einkaufspreis:

1 Ztr. kostet 14 ℳ; 125 Ztr. kosten 125 × 14 ℳ = 1750 ℳ.

2. Der Verkaufspreis pro Ztr:

125 Ztr. kosten 1968,75 ℳ; 1 Ztr. kostet 1968,75 : 125 = 15,75 ℳ.

3. Der Gewinn pro Ztr.:

Verkaufspreis pro Ztr.	15,75 ℳ
Einkaufspreis „ „	14,00 ℳ
Gewinn „ „	1,75 ℳ

Oder: Einnahme = ... 1968,75 M
Auslage = 125 × 14 M = . 1750,00 M

Gewinn im ganzen: . . . . . 218,75 M.

Gewinn pro Ztr. . . . . . $\frac{218,75}{125}$ = 1,75 M

b) Der Einkaufspreis wird gesucht (Formel 2.) *)

Ein Schreiner steigert bei einer Auktion 100 Stück Bretter. Er sortiert und schätzt 32 Stück, das Stück zu 1,20 M, 40 Stück à 1,40 M und 28 Stück à 1,50 M. Der Einkaufspreis stellt sich um 40 M niedriger als der Schätzungswert. Wie teuer hat der Schreiner die Bretter ersteigert?

1. Schätzungswert: 32 Stück à 1,20 M = 32 × 1,20 = 38,40 M
40 Stück à 1,40 M = 40 × 1,40 = 56,00 M
28 Stück à 1,50 M = 28 × 1,50 = 42,00 M
100 Stück 136,40 M.

2. Einkaufspreis: 136,40 M
— 40,00 M
96,40 M

c) Der Verkaufspreis wird gesucht. (Formel 3.) *)

Ein Kaufmann kauft 80 m Tuch à m zu 3,50 M. Wie teuer muß er das m verkaufen, wenn er am ganzen Stück 32 M gewinnen will?

1. Gewinn pro Meter $^{32}/_{80}$ M = 40 ₰.
2. Verkaufspreis: 3,50 M + 0,40 M = 3,90 M.

2. Aufgaben mit Prozentbestimmung.

Der Gewinn oder der Verlust an einer Ware wird wegen der besseren Übersichtlichkeit meist an einer gleichbleibenden Einkaufszahl berechnet, nämlich an 100. Statt „am Hundert" gebraucht man gewöhnlich den lateinischen Ausdruck „pro centum." An einer Sache 10 Prozent gewinnen, heißt sie mit 100 (M) einkaufen und mit 110 (M) verkaufen; daran 10 Procent verlieren, heißt sie mit 100 (M) einkaufen, aber nur mit 90 (M) verkaufen. Prozent wird geschrieben: $\frac{0}{0}$ oder %. Pro mille heißt von, für oder auf das Tausend und wird geschrieben: $\frac{0}{00}$ oder ‰.

Tabelle zur Vorbereitung und zum Memorieren.

$^1/_2$ = 50 %	$^4/_4$ = 100 %	$^4/_6$ = $66^2/_3$ %	$^7/_8$ = $87^1/_2$ %
$^2/_2$ = 100 %	$^1/_5$ = 20 %	$^5/_6$ = $83^1/_3$ %	$^8/_8$ = 100 %
$^1/_3$ = $33^1/_3$ %	$^2/_5$ = 40 %	$^6/_6$ = 100 %	$^1/_9$ = $11^1/_9$ %
$^2/_3$ = $66^2/_3$ %	$^3/_5$ = 60 %	$^1/_8$ = $12^1/_2$ %	$^1/_{10}$ = 10 %
$^3/_3$ = 100 %	$^4/_5$ = 80 %	$^2/_8$ = 25 %	$^1/_{12}$ = $8^1/_3$ %
$^1/_4$ = 25 %	$^5/_5$ = 100 %	$^3/_8$ = $37^1/_2$ %	$^1/_{15}$ = $6^2/_3$ %
$^2/_4$ = 50 %	$^1/_6$ = $16^2/_3$ %	$^4/_8$ = 50%	$^1/_{16}$ = $6^1/_4$ %
$^3/_4$ = 75 %	$^2/_6$ = $33^1/_3$ %	$^5/_8$ = $62^1/_2$ %	$^1/_{20}$ = 5 %
	$^3/_6$ = 50 %	$^6/_8$ = 75 %	$^1/_{25}$ = 4 %

Die Gewinn- oder Verlustprozente werden gesucht:

a) aus dem Einkauf und dem Gewinn (Verlust).

Aufgabe. A kauft das m Zeug zu 1,50 ℳ und verkauft es mit 30 ₰ Gewinn; wie viele % gewinnt er?

Ausrechnung. An 150 ₰ gewinnt er 30 ₰; an 50 ₰ gewinnt er 10 ₰, so an 100 ₰ 20 ₰. Sein Gewinn beträgt also 20 %. Oder: er gewinnt $^1/_5$ = 20 %.

Aufgabe. B muß das kg einer Ware, das ihn 3,50 ℳ kostete, mit 35 ₰ Verlust abgeben; wie viel % beträgt sein Verlust?

Ausrechnung. An 350 ₰ verliert er 35; an 50 ₰ 5 ₰ und an 100 ₰ 10 ₰ = 10 %. Oder: 35 ist von 350 = $^1/_{10}$; also verliert er 10 %.

b) aus dem Einkaufs- und Verkaufspreis.

Aufgabe. Ein Obsthändler kauft das kg Kirschen um 20 ₰ und verkauft es um 25 ₰. Wie viel % gewinnt er?

Ausrechnung. An 20 ₰ gewinnt er 5 ₰, so an 100 ₰, d. i. 5 × 20 ₰, auch 5 × 5 ₰. Sein Gewinn beträgt also 25 %. Oder: 5 = $^1/_4$ von 20; $^1/_4$ = 25 %.

Aufgabe. Ein Landwirt kauft ein Pferd für 480 ℳ. Beim Verkauf löst er nur 420 ℳ. Wie viel beträgt der Verlust?

Berechnung: Auf 480 ℳ treffen 60 ℳ Verlust, auf 1 ℳ $^{60}/_{480}$ = $^6/_{48}$ = $^1/_8$ ℳ; auf 100 ℳ 100 × $^1/_8$ ℳ; $^{100}/_8$ = $^{80}/_8$ + $^{20}/_8$ = 10 + $2^1/_2$ = $12^1/_2$ ℳ. Also $12^1/_2$ %. Oder: 60 = $^1/_8$ von 480; $^1/_8$ von 100 = $12^1/_2$ %.

Aufgabe. Einem Kaufmanne kommt das m Tuch auf 7,50 ℳ zu stehen. Er verkauft es um 8,40 ℳ; wie viele % beträgt der Gewinn?

1. Mündliche Berechnung.

a) Der Gewinn überhaupt: 8,40 ℳ — 7,50 ℳ = 0,90 ℳ.

b) Die Prozente: Mit $7^1/_2$ ℳ gewinnt er 90 ₰; mit $^1/_2$ ℳ = $^{90}/_{15}$ ₰ = 6 ₰; mit 1 ℳ = 12 ₰; mit 100 ℳ = 100 × 12 ₰ = 12 ℳ oder 12 %. Oder: 90 ₰ = $^3/_{25}$ von 750; $^1/_{25}$ von 100 = 4; $^3/_{25}$ von 100 = 12%.

2. Schriftliche Berechnung.

a) Der Gewinn im ganzen:

8,40 ℳ
— 7,50 ℳ
0,90 ℳ

b) Die Prozente:

$$\frac{90 \times 100}{750} = \frac{9 \times 100}{75} = \frac{9 \times 4}{3} = 3 \times 4 = 12\ \%$$

c) aus dem Verkaufspreis und dem Gewinn oder Verlust.

Aufgabe. Eine Quantität Kaffee wird mit 56 ℳ Verlust um 344 ℳ verkauft; wie viele % beträgt der Verlust?

Ausrechnung. Da der Kaffee mit 56 ℳ Verlust verkauft wird, beträgt der Einkaufspreis 344 ℳ + 56 ℳ = 400 ℳ. Verliert man an 400 ℳ 56 ℳ, so an 100 ℳ $\frac{1}{4}$ von 56 ℳ = 14 ℳ. Der Verlust beträgt also 14 %.

Aufgabe. Ein Kaufmann schuldet einem Großhändler 1200 ℳ. Der Kaufmann macht Bankerott, und der Großhändler erhält statt 1200 ℳ nur mehr 480 ℳ. Wie viele % beträgt sein Verlust?

Berechnung. a. Der Verlust an sich: 1200 — 480 = 720 ℳ.

b. Der Verlust in % ausgedrückt:

An 1200 ℳ verliert er 720 ℳ, so an 100 ℳ $\frac{720}{12}$ ℳ = 60 ℳ oder 60 %.

Weitere Aufgaben. Ein Metzger macht aus 10 Pfd. Rindfleisch à 52 ₰ und 35 Pfd. Schweinefleisch à 61 ₰ 280 Würste. Hiezu braucht er für 60 ₰ Gewürz und 30 Klafter (1 K. = $1\frac{3}{4}$ m) Därme à 5 ₰. Wie viel gewinnt er, wenn er die Wurst zu 12 ₰ verkauft? — Ein Wirt erhielt eine Kiste mit Käse, welche 196 Pfd. wog. Die leere Kiste wog 8,5 kg. Wie viel gewinnt er an dem Käse, wenn er das Pfund, das ihn 30 ₰ kostete, um 45 ₰ verkauft und beim Verkaufe 6 Pfd. eingewogen werden? — Als ein Kalb 8 Tage alt war, wurden für dasselbe 21 ℳ geboten; als es 3 Wochen alt war, wurde es um 41 ℳ verkauft. Wie hoch wurde der 1 Milch verwertet, da das Kalb täglich 9 l Milch bedurfte? — Ein Kaufmann erhält 2,5 Ztr. Reis, den Ztr. zu 24 ℳ; wie teuer muß er das Pfund verkaufen, wenn er 16 % gewinnen will? — A kauft ein Haus um 7820 ℳ. Die Verbriefungskosten bei der Übernahme betragen 1 %; für Reparaturen gibt er 560 ℳ aus. Wie viel gewinnt er, wenn er das Haus um 9000 ℳ wieder verkauft? — Ein Leinwandhändler aus Bayern kauft einige Stücke schlesische Leinwand, die schlesische Elle zu 80 ₰; wie teuer muß er die Elle in Bayern verkaufen, wenn er 15 % gewinnen will, da die schlesische Elle 576 mm, die bayerische 833 mm hält? — Eine Kuh braucht täglich den 60. Teil ihres Gewichtes an Erhaltungsfutter; was sie darüber bekommt, ist Nutzungsfutter. Ein Ztr. Heu wird zu 2 ℳ 10 ₰ berechnet, 1 Ztr. Nutzungsheu erzeugt 40 l Milch, und 1 l Milch kann um 14 ₰ verwertet werden. Der Dung zahlt die Einstreu und die Bedienung. Nun füttert A eine 8 Zentner schwere Kuh täglich mit 30 Pfund, B eine ebensoschwere mit 25 Pfund Heu. Wer hat den größeren Nutzen?

Anmerkung. Ergeben sich in der Ausrechnung größere Brüche, so sind diese abzurunden.

Zinsrechnung.

Jemand leiht einem andern Geld. Er glaubt, daß er es wieder zurückerhält — Gläubiger. Wer Geld entlehnt, ist schuldig, es wieder zurückzugeben, er ist es schuldig — Schuldner. Die geliehene Summe — Kapital. Die Vergütung, welche der Schuldner dem Gläubiger zu geben hat — Zins. Die Zinsen werden für je 100 Mark bezahlt, daher pro cento = Prozent. Die Höhe des Zinses vom 100 — Zinsfuß. Die Zinsen werden halb- oder ganzjährig berechnet. Jeder Monat wird zu 30, jedes Jahr zu 360 Tagen angenommen.

1. Kapital und Zins getrennt.

A. Mit einfachen Verhältnissen.

Es wird gesucht:

1. der Zins (für ein Jahr).

Beispiele: 300 M zu 4 % = ? 350 M zu $4\frac{1}{2}$ % = ? 1280 M zu 5 % = ?

2. das Kapital *)

Aufgabe. Welches Kapital gibt jährlich zu 4 % 22 M Zins?

Berechnung: Von 100 M Kapital erhält man jährlich 4 M Zins. Das Kapital beträgt daher so oftmal 100 M, als man 4 M einnimmt. (4 M Zins in 22 M Zs. enthalten sind). 4 in 22 = $5\frac{1}{2}$mal; $5\frac{1}{2} \times 100 =$ 550 M Kapital.

3. der Zinsfuß *)

Aufgabe: 750 M tragen jährlich 30 M Zins; zu wie viel % ist das Kapital ausgeliehen?

Berechnung: Wie viele %, d. h. wie viele M Zins tragen 100 M Kapital? $7\frac{1}{2} \times 100$ M geben 30 M; $\frac{1}{2} \times 100 = \frac{30}{15}$ M = 2 M. 100 M geben 2 × 2 M = 4 M.

4. die Zeit. *)

Aufgabe: 1200 M haben zu $4\frac{1}{2}$ % in einer gewissen Zeit 162 M Zinsen getragen. Wie lange ist das Kapital ausgestanden?

Berechnung: 100 M tragen in 1 Jahr $4\frac{1}{2}$ M Zins. 1200 M tragen in 1 Jahr $12 \times 4\frac{1}{2}$ M = 54 M Zins. Das Kapital ist so oft mal 1 Jahr ausgestanden, als 54 in 162 enthalten ist, also 3 Jahre.

B. Mit mehrfachen Verhältnissen.

1. Der Zins wird gesucht.

Beispiel: Wie viel Zins tragen 725 M in 3 Jahren zu 4 %?

Ausrechnung: 100 M in 1 Jahr 4 M; 725 M in 1 Jahr $7\frac{1}{4} \times 4$ M $= \frac{29}{4} \times 4$ M = 29 M; 725 M in 3 Jahren 3 × 29 = 87 M

2. Das Kapital wird gesucht. *)

Aufgabe. Welches Kapital trägt in 4 Jahren zu $3\frac{1}{2}$ % 476 M Zins?

Schriftliche Lösung. Der vierjährige Zins beträgt 476 M, der einjährige $\frac{1}{4}$ von 476 = $\frac{476}{4}$ M = 119 M. Nun heißt die Aufgabe: Wie groß ist das Kapital, welches in 1 Jahr zu $3\frac{1}{2}$ % 119 M Zins trägt? Bei $3\frac{1}{2}$ M = $\frac{7}{2}$ M beträgt das Kapital 100 M; bei $\frac{1}{2}$ M $\frac{100}{7}$ M, bei 1 M $\frac{200}{7}$; bei 119:

$$\frac{\overset{17}{\cancel{119}} \times 200}{\cancel{7}} = 3400 \text{ M}.$$

Oder: 100 M Kapital geben in 4 Jahren 4 × $3\frac{1}{2}$ M = 14 M Zins. Das Kapital muß also so oft mal 100 M betragen, als 14 in 476 enthalten ist.

476 : 14 = 34; 34 × 100 M = 3400 M.

Aufgabe: Wie groß ist das Kapital, welches in 4 Jahren 8 Monaten zu $3^1/_2$ % 392 ℳ Zins trägt?

Ausrechnung. Schlußfolge:

			ℳ Kapital
Es sind erforderlich			
um $^7/_2$ ℳ	einzunehmen	in 1 Jahr	100
„ $^1/_2$ „	„	„ 1 „	$^{100}/_7$
„ 1 „	„	„ 1 „	$^{200}/_7$
„ 392 „	„	„ 1 „	$\frac{200 \times \overset{56}{\cancel{392}}}{\cancel{7}} = 11\,200$ ℳ
„ 392 „	„	„ $^1/_3$ „	33600
„ 392 „	„	„ $^{14}/_3$ „	$^{33600}/_{14}$ = 2400 ℳ.

3. Der Zinsfuß wird gesucht. *)

Aufgabe. Ein Kapital zu 1400 ℳ trägt in 3 Jahren 189 ℳ Zinsen. Welches ist der Zinsfuß?

Ausrechnung: 1400 ℳ in 3 Jahren 189 ℳ; 1400 ℳ in 1 Jahr $^1/_3$ von 189 ℳ = 63 ℳ; 100 in 1 Jahr $^1/_{14}$ von 63 ℳ = $4^1/_2$ ℳ.

2. Kapital und Zins vereinigt. *)

Beispiel. 840 ℳ werden zu 5 % ausgeliehen; wie groß ist das Kapital samt (den einfachen) Zinsen in 6 Jahren?

Ausrechnung. Die Zinsen betragen: $\frac{\cancel{5} \times 840 \times \overset{3}{\cancel{6}}}{\underset{2}{\cancel{100}}} = 252$ ℳ

Kapital und Zinsen 840 + 252 ℳ = 1092 ℳ.

Aufgabe. Ein Kapital, welches zu 4 % ausgeliehen ist, wird nach $3^1/_2$ Jahren samt den Zinsen für diese Zeit mit 969 ℳ zurückbezahlt. Wie groß ist a) das Kapital und b) der Zins?

Ausrechnung. 100 ℳ Kapital geben in 1 Jahr 4 ℳ Zins, in $3^1/_2$ Jahren $3^1/_2 \times 4$ ℳ = 14 ℳ. Unter je 114 ℳ Kapital und Zins sind 100 ℳ Kapital und 14 ℳ Zins. 969 ℳ = $8^1/_2 \times 114$: also beträgt das Kapital $8^1/_2 \times 100$ = 850 ℳ, und der Zins $8^1/_2 \times 14$ = 119 ℳ.

Beispiel. Jemand kauft am 1. Oktober einen 4prozentigen Pfandbrief zu 1000 ℳ im Kurse von $96^1/_2$ mit dem Zinse vom 1. Juli an. Was kostet die Obligation?

a) Erklärung der Sachverhältnisse. Vorzeigung eines Pfandbriefes mit den Zinsabschnitten.

b) Berechnung des Kapitals.

Für je 100 ℳ, auf welche die Obligation lautet, bezahlt der Käufer nur $96^1/_2$ ℳ oder $^{193}/_2$ ℳ

also im ganzen $\frac{193 \times \overset{5}{\cancel{10}}}{\cancel{2}} = 965$ ℳ.

c) Berechnung der fälligen Zinsen.

Die Zinsen werden von der Summe bezahlt, auf welche die Obligation lautet, also von 1000 ℳ; 100 ℳ tragen in 1 Jahr 4 ℳ, in 3 Monaten 1 ℳ; 1000 ℳ in 3 Monaten 10 ℳ.

Er bezahlt also: 965 ℳ + 10 ℳ = 975 ℳ.

Aufgabe. Ein Kapital von 600 ℳ, welches am 3. August entlehnt worden ist, wird am 23. September mit den 6prozentigen Zinsen zurückbezahlt. Wie groß ist die zurückzuzahlende Summe?

Ausrechnung. 1. Die Zinsen werden berechnet.

Vom 3. August bis 23. September sind 50 Tage.

Es tragen 100 ℳ in 360 Tagen 6 ℳ.

$$100 \text{ ℳ in 1 Tag } \frac{6}{360} \text{ ℳ} = \frac{1}{60} \text{ ℳ}.$$

$$100 \text{ ℳ in 50 Tagen } \frac{1}{60} \times 50 = \frac{5}{6} \text{ ℳ},$$

$$\text{und 600 ℳ in 50 Tagen } \frac{6 \times 5}{6} \text{ ℳ} = \frac{30}{6} = 5 \text{ ℳ}$$

2. Die zurückzuzahlende Summe beträgt an Kapital 600 ℳ, an Zinsen 5 ℳ, zusammen 605 ℳ.

Weitere Aufgaben. Von welchem Kapital beträgt der 5jährige $4\frac{1}{2}$ %ige Zins 1287 ℳ? — Jemand leiht 7840 ℳ zu $4\frac{1}{2}$ % aus und erhält an Kapital und einfachen Zinsen 9074 ℳ 80 ₰ zurück. Wie lange ist das Kapital ausgestanden? — Zwei Kapitalien, das eine zu 5400 ℳ, das andere zu 6000 ℳ bringen in 6 Jahren 3294 ℳ Zinsen. Zu wie viel % ist das 2. Kapital ausgeliehen, wenn das 1. zu 4,5 % aussteht? — A nimmt von einem Kapitale, das in 3 Vierteilen zu 4 % und in 1 Vierteile zu 5% aussteht, jährlich 1020 ℳ ein. Wie groß ist das Kapital? — Ein Haus wurde um 15824 ℳ gekauft. Der erste Stock erträgt durchschnittlich 400 ℳ, der zweite 350 ℳ, das Erdgeschoß, welches der Hauseigentümer bewohnt, berechnet sich dieser zu 320 ℳ. Die jährlichen Auslagen an Steuern, Reparaturen ꝛc betragen durchschnittlich pro Jahr 278 ℳ 80 ₰. Zu wie viel % verzinst sich das Haus?

Terminrechnung. *)

Beispiel. A soll nach 3 Jahren 800 ℳ ohne Zins bezahlen. Er bezahlt 400 ℳ sogleich; wie lange darf er die übrigen 400 ℳ behalten?

Erklärung. Weil A 400 ℳ 3 Jahre lang mit Vorteil verwerten könnte, so ist er im Nachteil, wenn er sie sogleich bezahlt. Also darf er die andere Hälfte so lange nach dem Termine behalten, bis Vor- und Nachteil sich gegenseitig ausgleichen. Das Mittel der Ausgleichung ist die Zeit. Diese wird durch die Terminrechnung bestimmt.

Lösung. 800 ℳ bringen in 3 Jahren denselben Zins wie 100 ℳ in $8 \times 3 = 24$ Jahren oder 400 ℳ in $^{24}/_{4} = 6$ Jahren (oder 3 Jahre nach dem ursprünglichen Termin).

Aufgabe. B kauft einen Acker zu 6000 ℳ unter der Bedingung, daß er 2000 ℳ nach 3 Monaten und 4000 ℳ nach 8 Monaten erlegen dürfe. Wann kann er seine Schuld auf einmal abtragen?

	Zins	=	Zins
Berechnung.	2000 ℳ in 3 Mt.	=	1000 ℳ in 6 Mt.
	4000 ℳ in 8 Mt.	=	1000 ℳ in 32 Mt.
	6000 ℳ in ? Mt.	=	1000 ℳ in 38 Mt.

Der Gewinn, den 1000 ℳ in 38 Monaten bringen, ist gleich dem, den 6000 ℳ in dem 6ten Teil von 38 Mt. geben, d. i. in $6^1/_3$ Monaten.

Aufgabe. A hat bei B 1000 ℳ zu 4 % stehen, Zinszeit 1. April, und 2000 ℳ zu $3^1/_2$ %, Zinszeit 1. August. A wünscht den Zins am gleichen Tage zu erhalten. Wann?

Zins: 40 ℳ am 1. April und 70 ℳ 4 Monate später.

40 ℳ	0 Tage	=	10 ℳ	0 Tage
70 „	120 „	=	10 „	840 „
110 ℳ	?	=	10 ℳ	840 Tage.

110 ℳ = $^{840}/_{11}$ = $76^4/_{11}$ Tage nach dem 1. April d. i. (2 Monat $16^4/_{11}$ Tage) am 17. Juni.

Oder: Wären die Zinssummen gleich, fiele der Zinstermin in die Mitte; weil sie ungleich sind, muß die kleine weiter rücken als die große, im umgekehrten Verhältnisse der Größe, also 40 ℳ 7 Teile und 70 ℳ 4 Teile. 11 Teile = 4 Monate = 120 Tage; 1 Teil = $10^{10}/_{11}$ Tage; 7 Teile = 76 $^4/_{11}$ Tage = 17. Juni.

Weitere Aufgaben. A hatte von X am 1. Mai 1870 680 ℳ zu 5 % entlehnt. B trat für diese Schuld als Bürge ein. A kam seinen Verpflichtungen nicht nach, und B bezahlte am 1. Oktober 1874 320 ℳ, am 1. Dezember 1875 250 ℳ und am 1. Oktober 1876 den Rest samt den Zinsen. Wie groß ist die Zahlung? — A soll an B 400 ℳ nach 4 Monaten, 800 ℳ nach 6 Monaten, 1000 ℳ nach 8 Monaten bezahlen. Er bezahlt nach 4 Monaten 600 ℳ; wie lange darf er den Rest noch behalten? — Eine gewisse Summe ist nach 10 Monaten fällig. Statt dessen wurden ein Drittel der Summe nach 4 Monaten und ein Drittel nach 8 Monaten erlegt. Wann muß das letzte Drittel erlegt werden? — Jemand bietet einem Bankier zwei Wechsel an, von welchem der eine, der auf 2840 Franken lautet, nach 3 Monaten, der andere, der auf 3160 Franken lautet, nach 9 Monaten fällig ist und verlangt für beide Wechsel einen auf 6000 Franken lautenden Wechsel. Wann muß dieser fällig sein?

Rabattrechnung.

A kauft von B Waren. Diese sind nach 3 Monaten zu bezahlen, d. h. den Betrag hiefür kann A noch 3 Monate zu seinem Nutzen verwerten. Bezahlt A sogleich, so hat B diesen Nutzen. Darum gewährt B dem A einen Abzug — Rabatt, Diskonto.

Der Rabatt wird wie der Zins vom Hundert festgesetzt. B gibt 5 % Rabatt heißt: A bezahlt jetzt statt 100 ℳ nur 100 ℳ — 5 ℳ = 95 ℳ — Rabatt in 100 — oder A bezahlt jetzt statt 105 ℳ nur 100 ℳ — Rabatt auf Hundert. Die Summe, welche nach Abzug des Rabattes zu bezahlen ist, soll bei den gegebenen Prozenten bis zur Verfallzeit so viel Zins tragen, als der Rabatt ausmacht.

Weil 95 ℳ in 1 Jahr zu 5 % $^{95}/_{100} \times 5 = 4{,}75$ ℳ, dagegen 100 ℳ bar, welche für 105 ℳ bei 5 % Rabatt bezahlt werden, in 1 Jahr zu 5 % 5 ℳ Zins tragen, so ergibt der Rabatt in 100 für den Rabattgeber einen Verlust von 500 ₰ — 475 ₰ = 25 ₰ pro Hundert. Es ist demnach der Rabatt auf Hundert der richtige. Gleichwohl nehmen Buchhändler

und Kaufleute den Diskont der bequemeren Rechnung halber in Hundert und berechnen aus dem gleichen Grunde das Jahr zu 360 und den Monat zu 30 Tagen.

Es ist festzuhalten, daß bei der Rechnung auf 100 (a/C) 100 ℳ stets der Barsumme, bei der Rechnung in 100 (i/C) 100 ℳ der Schuldsumme entsprechen. Eine dritte Art Rechnung, wonach z. B. auf 95 ℳ 5 ℳ Rabatt gewährt werden, deckt sich mit der Rechnung in oder von 100.

1. Der Rabatt auf 100.

Aufgabe. A kauft für 848 ℳ Waren. Da er sogleich bezahlt, erhält er 6% Rabatt. a) Was beträgt die Barzahlung? b) der Rabatt?

Mündliche Berechnung. Statt 106 ℳ bezahlt A jetzt nur 100 ℳ, im ganzen so oft mal 100 ℳ, als 106 in 848 enthalten ist; $^{848}/_{106} = 8$. Die Bezahlung beträgt also $8 \times 100 = 800$ ℳ, der Rabatt = 848 ℳ — 800 = 48 ℳ.

Oder: Der Rabatt beträgt so oft mal 6 ℳ, als 106 ℳ in 848 ℳ enthalten sind, 106 ist in 848 8mal enthalten. Der Rabatt beträgt also 8×6 ℳ = 48 ℳ, und die Barzahlung 848 ℳ — 48 ℳ = 800 ℳ.

Aufgabe. Eine Schuld wird mit 5% $7^1/_2$ Jahre vor der Verfallzeit rabattiert und mit 1080 ℳ bar bezahlt; wie groß war die Schuld?

Berechnung: $5\% = {}^1/_{20}$ der Barzahlung; der $7^1/_2$ jährige Rabatt beträgt $7^1/_2 \times {}^1/_{20} = {}^{15}/_2 \times {}^1/_{20} = {}^{15}/_{40} = {}^3/_8$; ${}^3/_8 \times 1080 = 3 \times 135 = 405$ ℳ Rabatt, $1080 + 405 = 1485$ ℳ Schuldsumme.

Aufgabe. Zu wieviel % wurde eine Schuld von 1485 ℳ rabattiert, die $7^1/_2$ Jahre vor der Verfallzeit mit 1080 ℳ bezahlt wurde?

Berechnung. Der Rabatt betrug 1485—1080 = 405 ℳ; der jährliche Rabatt ist $405 : 7^1/_2 = 405 : {}^{15}/_2 = 27 \times 2 = 54$ ℳ. Auf 100 ℳ Barzahlung treffen dann 54 : 10,80 = 5 ℳ Rabatt.

Aufgabe. Nach welcher Zeit war die Schuldsumme 2567,5 ℳ fällig, wenn sie bei 6% jährl. Rabatt mit 1975 ℳ bar bezahlt wurde?

Berechnung. Der Rabatt betrug 2567,5 – 1975 = 592,5 ℳ; 1975 ℳ Barzahlung erfordern einen Rabatt von $19^3/_4 \times 6 = 118^1/_2$ ℳ jährlich; so oft dieser jährl. Rabatt im ganzen Rabatt enthalten ist, nach so viel Jahren war die Schuld fällig, nämlich nach 592,5 : 118,5 = 5 Jahren.

2. Der Rabatt in 100.

Wie viel beträgt die Barzahlung für 3856 ℳ bei 8 % Rabatt jährlich?

Schriftliche Berechnung:

a) Der Rabatt wird berechnet.

100 ℳ Kp. 8 ℳ Rab.
3856 „ „ ? „ „

${}^{3856}/_{100} \times 8 = 38,56 \times 8 = 308,48$ ℳ.

b) Die Barzahlung wird berechnet.

3 8 5.6.,0.0 ℳ Kap.
— 3 0 8,4 8 ℳ Rabatt
3 5 4 7,5 2 ℳ Barzahlung.

Oder: 100 ℳ Kap. 92 ℳ bar
3856 „ ?

${}^{3856}/_{100} \times 92 = 38,56 \times 92$.

Nebenrechnung: 38,56
× 92
77 12
3470 4
3547,52 ℳ Barzahlung.

Aufgabe. Ein Kaufmann liefert einem Krämer um 570 ℳ Waren; wie hoch muß er die Rechnung stellen, um ohne Schaden 5% Diskont gewähren zu können?

Berechnung. Er muß so oft 100 ℳ ansetzen, als er 95 ℳ erhalten will.

$$570 : 95 = 6;\ 6 \times 100 = \underline{600\ ℳ.}$$

Aufgabe. Am 1 Mai wird ein auf 3600 ℳ lautender Wechsel, der am 11. Juli fällig ist, mit 3516 ℳ verkauft. Wieviel betrug der monatliche Diskonto in 100?

Berechnung. Der ganze Rabatt war 3600—3516 = 84 ℳ; auf 100 ℳ Schuld trafen 84 : 36 = $2^1/_3$ ℳ Rabatt; der Wechsel war nach $2^1/_3$ Monaten fällig, also traf auf einen Monat 1% Rabatt.

Aufgabe. Wann ist ein Wechsel über 900 ℳ fällig, welcher am 16. Januar unter Abzug von $^2/_3$% per Monat mit 873 ℳ bezahlt wird?

Berechnung. Der ganze Diskont betrug 900—873 = 27 ℳ; auf 100 ℳ Nennwert trafen 3 ℳ; nachdem für jeden Monat $^2/_3$% in Abzug kamen, war der Wechsel nach soviel Monaten fällig, als $^2/_3$ in 3 enthalten ist $\left(\frac{9 : 2}{3} = 4^1/_2\right)$, also nach $4^1/_2$ Monaten d. i. am 1. Juni.

Weitere Aufgaben. A kauft für 350 ℳ Waren auf 6 Monate Kredit. Die Schuld wird aber mit 6% Rabatt im Jahre sogleich bezahlt. Wie viel betrug die Barzahlung? — B kauft für 450 ℳ Waren auf 4 Monate Kredit; der Verkäufer bewilligt bei sofortiger Zahlung einen Abzug von 7 ℳ 50 ₰. Wie viele % jährl. Rabatt hat er gegeben? — Am 7. Mai wird ein am 17. August fälliger Wechsel mit 5% diskontiert. Der Diskonto beträgt 25 ℳ 50 ₰. a) Auf welche Summe lautet der Wechsel und b) wie viel wurde für denselben bezahlt? — Ein am 16. November fälliger Wechsel über 2500 ℳ wird am 1. August mit 2425 ℳ 25 ₰ bezahlt. Wie viele % beträgt der Diskonto? — Ein Kapital von 4950 ℳ wird 4 Jahre, 5 Monate, 15 Tage früher als es fällig ist bei 5% Diskonto heimbezahlt. Wie viel betrug dieser? — Ein Haus kostet 42000 ℳ; die Hälfte dieser Summe wird sogleich bezahlt, die andere Hälfte soll 4 Jahre unverzinst stehen bleiben. Nach $1^1/_2$ Jahren wünscht der Gläubiger Zahlung und läßt sich $5^5/_7$% Diskonto gefallen. Wie viel beträgt die Barzahlung?

Tararechnung.

Das Gewicht einer Ware mit Verpackung — Brutto. Das Gewicht des Packzeuges, der Kiste, des Fasses 2c. — Tara. Das Gewicht der Ware für sich — Netto. Der Abzug an der reinen Ware als Entschädigung für den Verlust, welchen der Abnehmer durch das Einwägen, Eintrocknen der Ware erleidet — Gutgewicht. Fehlende Ware — Manko. Verdorbene Ware — Fusti.

1. Beispiel. Eine Kiste mit Waren wiegt Brutto 780 kg. Die Tara beträgt 48 kg. Wie groß ist das Nettogewicht?

Ausrechnung. 780 kg — 48 kg = 732 kg.

2. Beispiel. Ein Faß mit Petroleum hat 275 kg Brutto. Die Tara beträgt 8%; wie groß ist das Nettogewicht?

Ausrechnung. Tara: $^8/_{100}$ von 275 = $^2/_{25}$ von 275; $^1/_{25}$ von 275 = 11; $^2/_{25}$ von 275 = 2 × 11 = 22 kg.

Netto: 275 kg Brutto — 22 kg Tara = 253 kg.

3. Beispiel. A erhält ein Faß mit Waren von 800 kg Bruttogewicht. Tara 12%, Gutgewicht 2%. Netto?

Bemerkung. Das Gutgewicht ist von dem Gewichte der Ware in Abzug zu bringen, und deshalb muß dieses zuerst berechnet werden. (Es wäre also ein Fehler, wenn das Gutgewicht von der Summe des Warengewichts und der Tara in Abzug käme.)

Ausrechnung. Brutto: 8.0.0
ab Tara: 12% = $^{12}/_{100}$ = $^3/_{25}$
des Ganzen; $^3/_{25}$ × 800 = 9 6
Gewicht der Ware: 7.0.4,0.0
ab Gutgewicht: 7,04 × 2 . . 1 4,0 8
Netto: . . . . 6 8 9,9 2 kg

Weitere Aufgaben. Was betragen 8 Fässer Unschlitt, Brutto 6324 ℔, 224 ℔ Tara, 70 ℳ für 100 ℔ Netto? — Was ist der Betrag für 10 Tonnen Alaun, Brutto 2860 ℔, Gutgewicht 1%, Tara 27 ℔ per Tonne, à $10^1/_2$ ℳ für 100 ℔ Netto? — Was kosten 6 Fässer Kleesamen, Brutto 6592 ℔, Tara 392 ℔, Gutgewicht 1%, 100 ℔ Netto zu 36 ℳ? — Was ist für eine Sendung Olivenöl, Brutto 21937 ℔, Tara 14%, Gutgewicht 1%, zu bezahlen, wenn ein Ztr. Netto zu $29^1/_2$ ℳ berechnet wird?

Gesellschafts- oder Verteilungsrechnung.

Drei Personen kaufen ein Gut. A gibt 8000 ℳ, B 6000 ℳ, C 5000 ℳ. Beim Verkaufe gewinnen sie 1520 ℳ. Welchen Teil des Gewinnes erhält jeder Einleger (im Verhältnis zu seiner Einlage)?

Die 3 Personen A, B, C treten zu einem gemeinschaftlichen Unternehmen zusammen, sie bilden eine Gesellschaft. Da ihre Einlagen ungleich groß sind, so müssen auch die Gewinnanteile ungleich sein. Die Größe des Gewinnanteils eines jeden aus der Gesellschaft zu berechnen, ist Aufgabe der Gesellschaftsrechnung.

1. Der Teilungsfuß ist gegeben.

Die Einlagen verhalten sich wie 8 : 6 : 5 also auch die Gewinnanteile. Teilt man den Gewinn in 8 + 6 + 5 = 19 gleiche Teile, so erhält A deren 8, B 6, C 5,

also: A $^{1520}/_{19}$ × 8 = 80 × 8 = 640 ℳ,
B „ × 6 = 80 × 6 = 480 ℳ,
C „ × 5 = 80 × 5 = 400 ℳ,
1520 ℳ.

Aufgabe. August und Friedrich kaufen sich 51 Nüsse. Da A doppelt so viel Geld hergegeben hat als F, soll er auch doppelt so viele Nüsse erhalten. Wie viele Nüsse erhält jeder?

Ausrechnung. So oft F einen Teil der Nüsse erhält, erhält A 2 Teile. Die Anzahl der Nüsse ist also in $1 + 2 = 3$ gleiche Teile zu teilen, von denen A 2 Teile, F 1 Teil bekommt. $^{51}/_{3} = 17$. A erhält $2 \times 17 = \underline{34}$, F erhält $1 \times 17 = \underline{17}$ Nüsse.

Aufgabe. Ein Krämer gerät in Konkurs. Es finden sich 3 Gläubiger. A hat 2000 ℳ, B 3510 ℳ, C 990 ℳ zu fordern. Wie viel wird jeder Gläubiger erhalten, wenn das Vermögen des Krämers noch 2600 ℳ beträgt?

Berechnung. Auf 1 ℳ Schulden treffen $^{2600}/_{6500} = {}^{2}/_{5}$ ℳ Vermögen.

Es erhält also A $^{2}/_{5} \times 2000 = 2 \times 400 = 800$ ℳ,
B $^{2}/_{5} \times 3510 = 2 \times 702 = 1404$ ℳ,
C $^{2}/_{5} \times 990 = 2 \times 198 = 396$ ℳ.

2. Der Teilungsfuß wird gesucht.

Drei Personen kaufen mitsammen ein Los und machen einen Treffer mit 45000 ℳ, welche so verteilt werden, daß A $^{1}/_{3}$, B $^{2}/_{5}$ und C den Rest erhält.

Mündlich: $^{1}/_{3} = {}^{5}/_{15}$; $^{2}/_{5} = {}^{6}/_{15}$; A und B erhalten zusammen $^{5}/_{15} + {}^{6}/_{15} = {}^{11}/_{15}$ der Summe, C den Rest oder $^{4}/_{15}$.

$^{1}/_{15}$ von 45000 ℳ = 3000 ℳ.
A erhält 5×3000 ℳ = 15000 ℳ,
B „ 6×3000 ℳ = 18000 ℳ,
C „ 4×3000 ℳ = 12000 ℳ.

Oder: $^{1}/_{3}$ von 45000 ℳ = 15000 ℳ, Anteil des A;
$^{2}/_{5}$ von 45000 ℳ = 18000 ℳ, Anteil des B;
15000 ℳ + 18000 ℳ = 33000 ℳ;
Rest: 45000 ℳ − 33000 ℳ = 12000 ℳ, Anteil des C.

Schriftlich: Erst ist a, dann b, dann c zu berechnen.

	1
A $^{1}/_{3}$	$5 \times 3000 = 15000$
B $^{2}/_{5}$	$6 \times 3000 = 18000$
C ?	$4 \times 3000 = 12000$
a	c

b $45000 : 15 = 3000$

Aufgabe. A, B und C teilen 1850 ℳ so, daß sich ihre Anteile verhalten wie $^{1}/_{4} : {}^{1}/_{5} : {}^{1}/_{6}$. Wie viele Mark erhält jede Person?

a) Der Teilungsfuß wird berechnet.

Um das Verhältnis der Teile zu finden, müssen die Brüche gleichnamig gemacht werden.

$^{1}/_{4} = {}^{15}/_{60}$; $^{1}/_{5} = {}^{12}/_{60}$; $^{1}/_{6} = {}^{10}/_{60}$; zusammen $^{37}/_{60}$.

b) Die Anteile werden berechnet.

Denkt man sich 1850 ℳ in 37 gleiche Teile zerlegt, so erhält

A $15 \times {}^{1850}/_{37} = 15 \times 50 = 750$
B $12 \times {}^{1850}/_{37} = 12 \times 50 = 600$
C $10 \times {}^{1850}/_{37} = 10 \times 50 = 500$

1850 ℳ.

Zusammengesetzte Verteilungsrechnung. *)

Aufgabe. Meister A arbeitet mit 11 Gesellen 6 Tage, Meister B mit 9 Gesellen 7 Tage, Meister C mit 7 Gesellen 11 Tage. Sie verdienen zusammen 805 ℳ. Wie viel trifft auf jeden Meister mit seinen Gesellen?

Die zusammengesetzte Verteilungsrechnung wird in eine einfache verwandelt.

A + 11 Ges. = 12 Pers.	Diese arb. so viel als 1 Mann in	12 × 6 Tg.	=	72 Tg.
B + 9 „ = 10 „	„ „ „ „	10 × 7 „	=	70 „
C + 7 „ = 8 „	„ „ „ „	8 × 11 „	=	88 „
				230 Tg.

Die Gesamtleistung der 30 Personen in 24 Tagen ist gleich der Leistung **einer** Person in 230 Tagen.

In 230 Tagen werden 805 ℳ verdient; in einem Tage $^{805}/_{230}$ = $3^1/_2$ ℳ; daher treffen auf Gruppe

A 72 × $^7/_2$ = 36 × 7 = 252 ℳ,
B 70 × $^7/_2$ = 35 × 7 = 245 ℳ,
C 88 × $^7/_2$ = 44 × 7 = 308 ℳ,
805 ℳ.

Aufgabe. Das Wasserglas, mit dem brennbare Stoffe überzogen werden, um sie gegen das Feuer zu schützen, wird aus Pottasche, Quarz und Kohle hergestellt. Es verhält sich dabei die Menge der Pottasche zu der des Quarzes wie 2 : 3 und die Menge des Quarzes zu der der Kohle wie 15 : 1. Wie viel ist von jedem der genannten Stoffe zu 39 kg Wasserglas erforderlich?

Ausrechnung. Quarz ist mit 2 Zahlen, mit 3 und 15 vertreten. Nimmt man hier das Produkt 45, so treffen auf Pottasche $^2/_3$ von 45 oder 30 Teile und auf Kohle $^1/_{15}$ von 45 oder 3 Teile. 30 Tl. P. + und 45 Tl. Q. + 3 Tl. K. = 78 Tl. = 39 kg; 1 Tl. = $^1/_2$ kg; also sind $^{30}/_2$ = 15 kg P., $^{45}/_2$ = 22,5 kg Q. und $^3/_2$ = 1,5 kg K. erforderlich. **Oder:** Weil 15, womit Quarz zu Kohle im Verhältnis steht, zufällig eine Zahl ist, in welcher 3 enthalten ist, erscheint 15 auch für das erste Verhältnis tauglich; auf P. treffen dann $^2/_3$ × 15 = 10 Tl., auf Q. 15, auf K. 1 Tl., zusammen 26 Tl. = 39 kg; 1 Tl. = 1,5 kg, 10 Tl. = 15 kg; 15 Tl. = 22,5 kg und 1 Tl. = 1,5 kg.

Schriftlich: P.	2	= 2 × ~~15~~ 5	= 10 Tl.	=	15,0 kg.
Q.	3 × 15	= ~~3~~ × 15	= 15 „	=	22,5 „
K.	1	= 1 × ~~3~~	= 1 „	=	1,5 „
			26 Tl.	=	39,0 kg.

Weitere Aufgaben. 3 Personen kauften 24,2 hl Kartoffel, das hl zu 30 ℳ. Der Fuhrlohn betrug 5 ℳ 50 ₰. Wie viel hat jede Person zu zahlen, wenn A 8,1 hl, B 5,7 hl, C den Rest erhält? — A, B und C kaufen einen Wald. A gibt dazu 7000 ℳ, B 5000 ℳ, C 3000 ℳ. Sie gewinnen hiedurch 1800 ℳ. a) Wie groß ist der Anteil eines jeden am Gewinne? b) Zu wie viel % hat jeder sein Geld verwertet, wenn der Gewinn nach $2^1/_2$ Jahren zur Verteilung kommt? — 6 Kinder erben zu gleichen Teilen die Hinterlassenschaft ihrer Eltern im Werte zu 29760 ℳ. Die Erbschaftstaxen, welche 1 % der Erbsumme betragen, werden von den 6 Geschwistern gleichheitlich gedeckt. Wie groß ist der reine Erbteil eines jeden?

— 2000 ℳ sollen unter 3 Personen so verteilt werden, daß A um 260 ℳ mehr als B, und C 120 ℳ weniger als B erhält. Wie groß ist der Anteil eines jeden?

Mischungsrechnung.*)

Es werden gemischt verschiedene Sorten Spiritus, Essig, Kaffee, Zwetschgen, Wolle, Hopfen, Flachs, Metalle ꝛc.

I. Der Wert oder der Gehalt der Mischung wird bestimmt.

Aufgabe. Ein Kaufmann mischt Kaffee, 2 Pfund von einer besseren und 3 Pfund von einer geringeren Sorte. Das Pfund von der besseren Sorte kostet 85 ₰, das Pfund der geringeren Sorte 80 ₰; was ist ein Pfd. der Mischung wert?

Berechnung. 2 Pfd. + 3 Pfd. = 5 Pfd. 2 Pfd. der besseren Sorten kosten 2×85 ₰ = 170 ₰; 3 Pfd. der geringeren Sorte kosten $3 \times 80 = 240$ ₰, 5 Pfd. also 170 ₰ + 240 ₰ = 410 ₰; 5 Pfd. kosten 410 ₰, dann kostet 1 Pfd. $^{410}/_{5}$ ₰ = 82 ₰.

Aufgabe. Von welchem Gehalte wird die Mischung sein, wenn man $2\frac{1}{2}$ kg 850teiliges und $5\frac{1}{2}$ kg 800teiliges Silber mischt?

850teilig ist das Silber, wenn unter 1000 g Legierung 850 g reines Silber sich befinden.

Berechnung.

Unter $2\frac{1}{2}$ kg Legierung sind $\frac{5}{2} \times 850 = 5 \times 425 = 2125$ g feines Silber.
Unter $5\frac{1}{2}$ kg „ „ $\frac{26}{5} \times 800 = 26 \times 160 = 4160$ g „ „

$7\frac{7}{10}$ kg 6285 g

Unter 1 kg Legierung sind also: 6285 g : 7,7 = 816,23 . . . g feines Silber.

Dasselbe mit mehr als 2 Sorten.

II. Das Mischungsverhältnis wird gesucht.

Aufgabe. Jemand hat 2 Sorten Tabak, à Pfund zu 2,60 ℳ und 3,10 ℳ. Wie viele Pfund muß er von beiden Sorten zu 40 Pfund nehmen, wenn 1 Pfund der Mischung 2,80 ℳ kosten soll?

Berechnung. Nimmt er ein Pfd. der besseren Sorte, so ergibt sich im Preise ein Überschuß von 30 ₰; nimmt er 1 Pfd. der geringeren Sorte, so ergibt sich ein Mangel von 20 ₰. Damit der Überschuß und Mangel sich ausgleichen, nimmt er zu 1 Pfd. der besseren Sorte immer $1\frac{1}{2}$ Pfund der geringeren.

1 Pfd. + $1\frac{1}{2}$ Pfd. = $2\frac{1}{2}$ Pfd.; $\frac{5}{2}$ Pfd. in 40 Pfd. = 16 mal.

Er nimmt also 10×1 Pfd. = 16 Pfd. von der besseren und $16 \times \frac{3}{2}$ Pfd. = 24 Pfd. von der geringeren Sorte.

Schriftlich.

Bessere Sorte	310	+ 30	2×30 ₰ = 60 ₰ 2 Teile.
Mischung	(280)		
Geringere Sorte	260	— 20	3×20 ₰ = 60 ₰ 3 Teile.

40 : 5 = 8

Er nimmt: $8 \times 2 = 16$ Pfd. von der besseren Sorte und
$8 \times 3 = 24$ Pfd. von der geringeren.

Sprechweise. Der Überschuß für 1 Pfd. beträgt 30 ₰, der Mangel für 1 Pfd. 20 ₰. 2 × 30 ₰ Überschuß werden aufgehoben durch 3 × 20 ₰ Mangel (3 × 20 ₰ Schulden kann man mit 2 × 30 ₰ Vermögen decken); daher sind zu 3 Pfd. der geringeren Sorte immer 2 Pfd. der besseren Sorte zu nehmen.

2 Pfd. + 3 Pfd. = 5 Pfd. Zu 5 Pfd. Mischung gehören 3 Pfd. der geringeren und 2 Pfd. der besseren Sorte; also gehören zu 40 Pfd. 8 × 3 Pfd. = 24 Pfd. von der geringeren und 8 × 2 = 16 Pfd. von der besseren Sorte.

Weitere Aufgaben. A will aus 2 Sorten Mehl, das Pfd. zu 25 ₰ und 32 ₰, eine Sorte zu 28 ₰ herstellen. Wie viel muß er von jeder Sorte zu 80 kg der Mischung nehmen? — Ein Kaufmann hat 2 Sorten Tabak. Von der einen Sorte kostet das Pfd. 1,45 ℳ, von der andern 1,70 ℳ. Er will aus beiden Sorten 40 Pfd. mischen, so daß er das Pfd. um 1 ℳ 60 ₰ verkaufen kann; wie viel muß er von jeder Sorte nehmen? — Unter 30 l Weinessig à 42 ₰ gießt man 18 l Wasser. Was ist dann ein l wert? — Wie viel g Kupfer sind in 840 g 750teiligen Silbers? — Wie viel Zusatz enthalten 840 g 550teiligen Goldes?

Einiges aus der Flächen- und Körperberechnung.

Maße.

Will man die Größe eines Dinges kennen lernen, so muß man es messen. Hiezu bedient man sich der Maße.

Die Linie (Tischkante, Zimmerbreite) ist nur lang. Man mißt sie mit dem Längenmaße. Längenmaße sind das Kilometer (km), Meter (m), Decimeter, (dm), Centimeter (cm), Millimeter (mm).

Die Flächen (Acker, Boden des Zimmers) sind lang und breit. Sie werden mit dem Flächenmaße gemessen. Flächenmaße sind das Quadratkilometer (qkm), das Hektar (ha), Ar (a), das Quadratmeter (qm), Quadratcentimeter (qcm), Quadratmillimeter (qmm).

Ein Körper (Würfel, Schultafel) ist lang, breit und hoch (tief). Körpermaße: Kubikmeter (cbm), Hektoliter (hl), Liter (l), Kubikcentimeter (ccm), Kubikmillimeter (cmm).

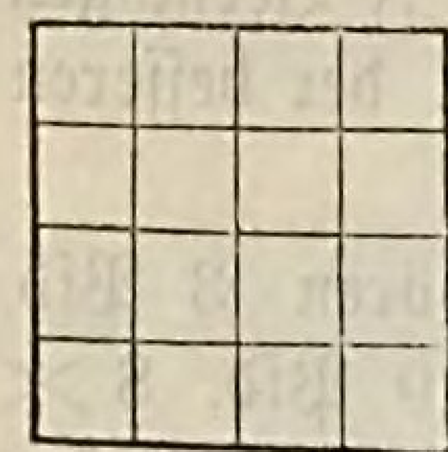
Der Schüler mißt die Länge und Breite der Schultafel, des Bodens, eines Papierbogens ꝛc. und findet: 1) Man muß immer in gerader Richtung messen. 2) Wenn die Linie selbst nicht gemessen werden kann, so mißt man eine andere ebensolange, gleichlaufende Linie.

Aufgabe. Eine Straße von 1,86 km Länge soll zu beiden Seiten mit Bäumen bepflanzt werden. Wie viele Bäume sind erforderlich, wenn sie 6,2 m von einander abstehen?

Ausrechnung. 1,86 km = 1860 m. Um eine Seite der Straße zu bepflanzen, ist so oft ein Bäumchen erforderlich, als 6,2 m in 1860 m enthalten sind. 6,2 ist in 1860 so oft enthalten, wie 62 in 18600, d. i. 300 mal. Es sind also für 1 Seite der Straße 300 Bäumchen, für beide Seiten 2 × 300 Bäumchen = 600 Bäumchen erforderlich.

Flächen.

Das Quadrat.



Begriff. 1. Der Lehrer zeigt ein quadratförmiges Stück Blech oder Pappe vor und entwickelt die Sätze: Das ist ein Viereck. Alle Ecken desselben sind gleichweit von einander entfernt. (Messen!) Die Seiten sind also gleich. Die 4 Ecken sind gleichgroß. (Ein Winkelmaß wird mit seinem rechten Winkel an alle 4 Ecken angelegt.) Dann läßt der Lehrer zwei Schüler an die Tafel treten, der eine legt das quadratförmige Brettchen (Blech ꝛc.) an die Tafel und hält es fest, der andere zeichnet es mechanisch ab, indem er die gespitzte Kreide um die Ränder führt. Das Brettchen wird nun mehrmals gedreht und auf die Figur an die Tafel gelegt, so daß es diese deckt, und der Schüler findet: Auch in diesem Viereck sind sowohl die Seiten als die Ecken einander gleich. Ergebnis: Ein Viereck mit 4 gleichlangen Seiten und 4 gleichen Ecken (vier rechten Winkeln) heißt Quadrat.

2. **Umfang.** Den Umfang eines Quadrates findet man, wenn man eine seiner Seiten mit 4 multipliziert.

3. **Fläche.** Hat ein Quadrat (beispielsweise) 4 dm Seitenlänge, so läßt es sich in 4 Vierecke (Rechtecke) teilen, von denen jedes 1 dm breit und 4 dm hoch ist. Jedes dieser Vierecke läßt sich in qdm zerlegen. Man erhält also 4 × 4 = 16 qdm. (Weitere Beispiele.) Es ergibt sich: Der Inhalt eines Quadrates = Grundlinie × Höhe, oder, da die Länge = der Breite, Seite × Seite.

Aufgabe. Der Boden eines quadratförmigen Zimmers von 6,4 m Länge soll mit Ölfarbe angestrichen werden. Wie hoch kommt der Anstrich, wenn der qdm zu 0,4 ₰ berechnet wird?

a) Der Flächeninhalt des Zimmers:

64 × 64 = 64
× 64
256
384
4096 qdm.

b) Der Anstrich kostet:

4096 × 0,4 ₰ = 4096
× 0,4
1638,4 ₰
= 16 ℳ 38 ₰

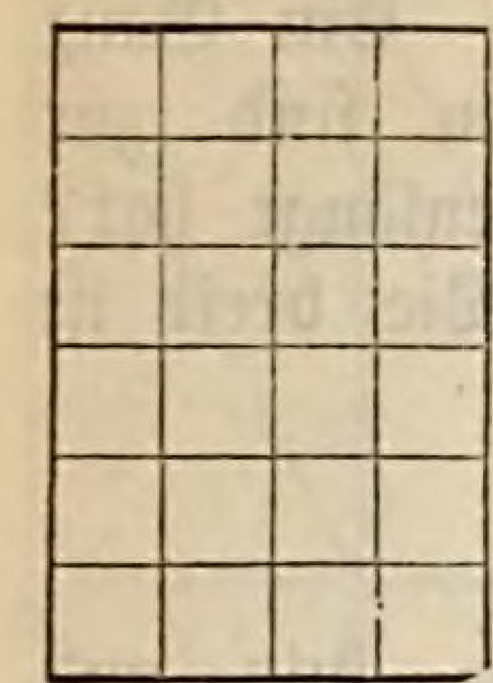
Ungleichnamige Maße werden vor der Berechnung immer in gleichnamige verwandelt.

Aufgabe. A hat einen quadratförmigen Garten von 12 m Seitenlänge. Wie viele Latten sind zur Umzäunung notwendig, wenn sie 15 cm von einander abstehen und jede Latte 5 cm breit ist?

Ausrechnung. Der Umfang des Garten beträgt 4 × 12 m = 48 m = 4800 cm. Auf 15 + 5 = 20 cm trifft eine Latte, also treffen auf 4800 cm 4800 : 20 = 240 Latten.

Weitere Aufgaben. B hat eine quadratförmige Wiese, deren Seite 46 m mißt. C hat 2 quadratförmige Wiesen. Die Seite der einen mißt 22 m, die Seite der anderen 24 m. Um wie viel ist die Wiese des B größer als die Wiesen des C zusammen? — Ein quadratischer Acker hat 104 m Umfang. Wie groß ist seine Fläche? — Dieses quadratförmige Stück Pappe ist 12,3 cm hoch; wie groß ist sein Inhalt?

Das Rechteck.



Begriff: Vier senkrecht aufeinander stehende Seiten, von denen die gegenüberliegenden einander gleich sind. (Die Behandlung ist ähnlich der des Quadrats.) Worin gleicht das Rechteck dem Quadrat, und worin unterscheidet es sich von ihm?

Umfang: Der Umfang eines Rechteckes ist gleich der doppelten Länge + der doppelten Breite.

Inhalt: Man zeichne, um ein konkretes Beispiel zu haben, ein Rechteck von 4 dm Breite und 6 dm Länge. Sodann trage man die 4 dm auf den Breitenseiten und die 6 dm auf den Längenseiten ab und verbinde die Teilpunkte durch Parallelen. Man erhält dadurch 4 × 6 oder 6 × 4 qdm. (Weitere Beispiele.)

Der Inhalt eines Rechteckes ist also: Grundlinie × Höhe, oder, nur die Anfangsbuchstaben dieser Ausdehnungen gesetzt, = G × H.

Aufgabe: Ein Haus ist 20 m 4 dm lang und 16 m 8 dm breit. Wie groß ist a) sein Umfang, b) die Fläche, auf welcher es steht?

Berechnung:

ad a) Der Umfang = 2 × (204 + 168) dm = 2 × 372 dm = 744 dm = 74 m 4 dm.

ad b) 20 m 4 dm = 20,4 m,
16 m 8 dm = 16,8 m.
Inhalt 20,4 × 16,8 = 342,72 qm.

Aufgabe. In einem Bankhause sollen die Fenster im Erdgeschoße mit Eisenstäben vergittert werden. Jedes der 20 Fenster ist 1,82 m lang und 1,14 m breit. Wie hoch kommt diese Vergitterung zu stehen, wenn in jedem Fenster 5 Längsstäbe und 9 Querstäbe eingesetzt werden, wenn das laufende m 5 Pfund wiegt und ein Pfund Eisen einschließlich des Arbeitslohnes mit 70 ₰ berechnet wird?

Ausrechnung.

a) Länge der 5 Längsstäbe an 1 Fenster = 5 × 1,82 = 9,10 m,
Länge der 9 Querstäbe an 1 Fenster = 9 × 1,14 = 10,26 m.

Länge der Längs- und Querstäbe an 1 Fenster = 19,36 m.

b) Gewicht der Längs- und Querstäbe an 1 Fenster:
5 × 19,36 = 96,80 Pfd.

c) Kostenberechnung des Eisens für 1 Fenster:
96,8 × 0,7 ℳ = 67,76 ℳ = 67 ℳ 76 ₰.

d) Kostenberechnung für 20 Fenster:
67,76 ℳ × 20; 20 × 67,76 ℳ = 2 × 677,6 ℳ = 1355,2 ℳ.

Weitere Aufgaben. Meßt und berechnet die Wandtafel, den Zimmerboden, diese Wand! — Ein rechteckiges Brett ist 3,2 m lang und 0,6 m breit; was kostet es, wenn das qm mit 1 ℳ 30 ₰ berechnet wird? — Ein Zimmer ist 9 m lang und 7,2 m breit. a) Wie groß ist sein Umfang? b) Was kostet der Anstrich des Bodens, wenn 1 qm Anstrich zu 30 ₰ be-

rechnet wird? — Eine Tischplatte ist 2 m lang und 1,5 m breit; wie viel qm Wachsleinwand sind zum Überziehen derselben erforderlich? — Ein Gang ist 36 m lang und 3,5 m breit. Wie viel Solnhofer Platten sind zur Pflasterung desselben nötig, wenn eine solche Platte 3 dm Seitenlänge hat? — Ein 9,4 dm langer Zimmerboden hat 58,28 qm Inhalt. Wie breit ist derselbe?

Das Dreieck.

Gleichseitiges gleichschenkeliges und ungleichseitiges — recht=, spitz= und stumpfwinkeliges Dreieck.

Ein Quadrat, ein Rechteck, läßt sich durch eine Linie, welche 2 Ecken verbindet (Diagonale), in zwei *gleiche* Dreiecke zerlegen. (An Papier oder Pappe mehrfach zu veranschaulichen.) Ein Dreieck ist also gleich einem halben Vierecke, mit dem es gleiche Grundlinie und Höhe hat. Deshalb findet man den Inhalt eines Dreieckes, wenn man dessen Grundlinie mit der Höhe multipliziert und das Produkt durch 2 dividiert.

Aufgabe. Eine Seite eines Gartens, welcher die Form eines Dreieckes hat, ist 24 m lang, die senkrechte Entfernung dieser Seite von der gegenüberliegenden Spitze beträgt 16 m. Wie groß ist die Fläche?

Berechnung: $$\frac{24 \times \overset{8}{\cancel{16}}}{\cancel{2}} = 24 \times 8 = \underline{192 \text{ qm}}.$$

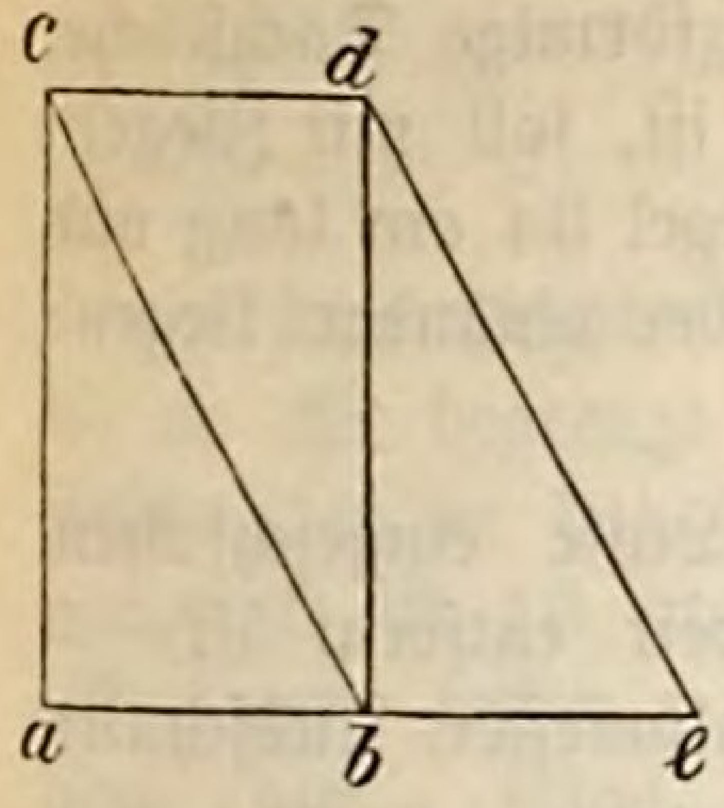
Wie findet man aus dem Flächeninhalte und der Höhe eines Dreieckes dessen Grundlinie? wie aus dem Flächeninhalte und der Grundlinie die Höhe?

Weitere Aufgaben. Der Lehrer zeichnet Dreiecke an die Wandtafel vor und läßt sie messen und berechnen. — Ein dreieckiger Hofraum von 12 m Breite und 8,4 m Höhe soll gepflastert werden. Wie viele Pflastersteine sind hiezu erforderlich, wenn einer derselben durchschnittlich 3 dm lang und 1,5 dm breit ist? — Die Giebelseite eines Hauses soll mit Ölfarbe angestrichen werden. Das Haus ist 16 m breit, es mißt bis zum Giebel 18,5 m, und dieser selbst ist 8,2 m hoch. Was kostet der Anstrich, wenn $^1/_5$ der Fläche auf Fenster und Thüren in Abzug kommt und der qm Anstrich auf 60 ₰ gerechnet wird?

Das verschobene regelmäßige Viereck.

Vier flache Stäbchen oder Pappestreifen werden durch kleine Nägel zu einem Quadrate, einem Rechtecke so verbunden, daß die entstandenen Figuren in den Ecken beweglich sind. (Auch ein zusammenlegbarer Meterstab ist zweckdienlich.) Unter Anwendung dieser Hilfsmittel entwickelt der Lehrer die Sätze: Das ist ein verschobenes Quadrat (Raute, Rhombus). Das verschobene Quadrat hat 4 gleiche Seiten und 4 schiefe Winkel. Das verschobene Rechteck (Rhomboid) hat 4 schiefe Winkel und 4 Seiten, von denen die sich gegenüberliegenden einander gleich sind.

Worin gleicht das verschobene Quadrat dem Quadrat? Wodurch unterscheidet es sich von ihm? Worin gleicht das verschobene Rechteck dem Rechtecke? Unterschied?



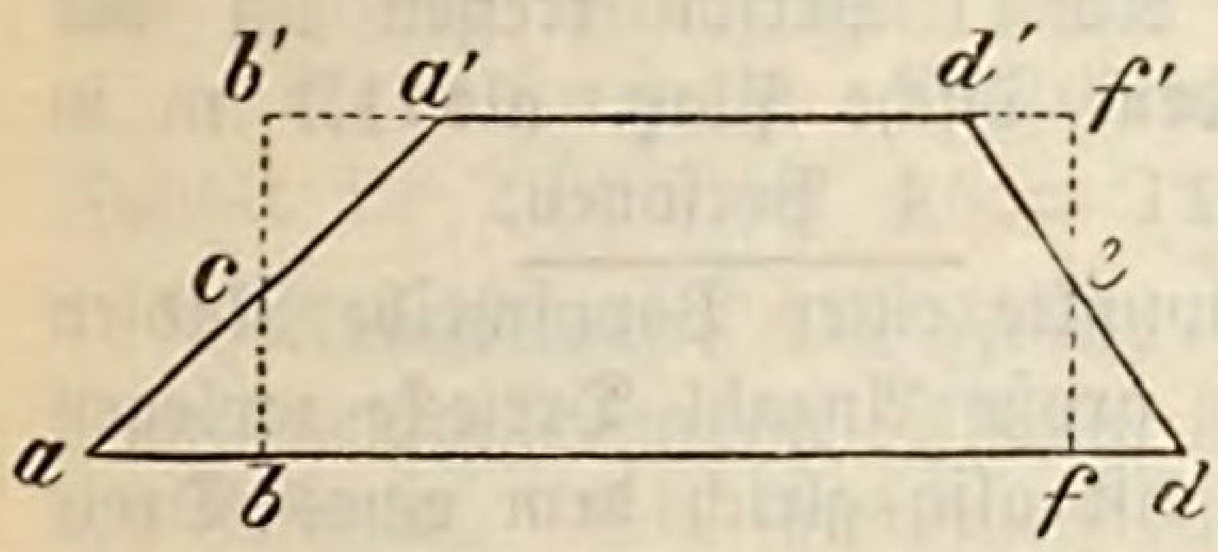
Der Inhalt. An Pappe zu veranschaulichen: Figur b c d e kann aus a b c d gebildet werden, indem man sich die Fläche a b c an b c d gelegt denkt, so daß a b c = b d e wird; also ist das verschobene Viereck, dem Inhalte nach gleich einem Rechtecke (oder Quadrate), mit dem es gleiche Grundlinie und Höhe hat. Man findet deshalb die Fläche eines verschobenen Quadrates und eines verschobenen Rechteckes, wenn man die Grundlinie mit der Höhe multipliziert.

Der Lehrer zeichnet nun regelmäßige, verschobene Vierecke an die Wandtafel vor und läßt sie messen und berechnen.

Aufgabe. Ein Stiegenfenster von der Form eines verschobenen Rechteckes ist 1,2 m breit und 1,8 m hoch; wie viel Glas ist dazu erforderlich?

Ausrechnung. 1,2 × 1,8 = <u>2,16 qm.</u>

Das Trapez.



Zwei Seiten gleichlaufend und ungleich. Man verwandelt das Trapez in ein Rechteck, indem man die nicht parallelen Seiten a a' und d d' halbiert, durch die Halbierungspunkte die Senkrechten c b und e f auf a d zieht und rückwärts nach b und f' verlängert. Zieht man noch b' a' und d' f', dann ist Dreieck a' b' c = Dreieck a b c und Dreieck d' e f' = Dreieck d e f oder das Rechteck b b' f f' = dem Trapez a a' d' d. Wenn die Linie b b' (f f') als Höhe des Rechteckes betrachtet wird, so ist die Mittellinie c e des Trapezes gleich der Breite des Rechteckes. Diese Mitttellinie wird durch Rechnung gefunden, indem man die Länge der beiden gleichlaufenden Seiten addiert und die Summe durch 2 dividiert. Sohin findet man den Inhalt des Trapezes, indem man die halbe Summe seiner gleichlaufenden Seiten mit der Höhe multipliziert. Es sei z. B. die längere Parallele = 7 dm, die kürzere 4 dm und die Höhe = 2 dm, dann ist der Inhalt =

$$\frac{(7 + 4) \times 2}{2} = 11 \text{ qdm.}$$

Nennt man die große Grundlinie (Parallele) G, die kleine Grundlinie (Parallele) g und die Höhe H, so ergibt sich: Der Inhalt des Trapezes =

$$\frac{(G + g) \times H}{2}$$

Der Lehrer zeichnet nun Trapeze an die Wandtafel vor und läßt sie messen und berechnen.

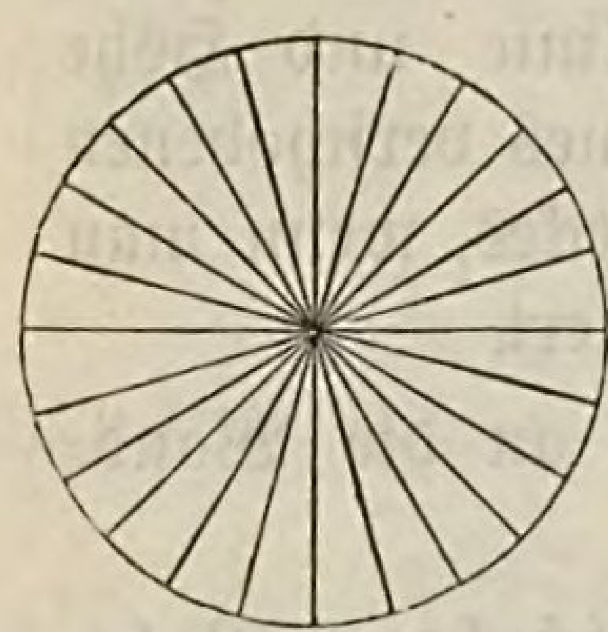
Aufgabe. Eine trapezförmige Fensternische ist innen 1,3 m, außen 1,7 m lang und 0,4 m tief. Welche Fläche hält das hiezu gehörige Fensterbrett?

Ausrechnung. $\frac{(1{,}3 + 1{,}7)}{2} \times 0{,}4 = \frac{3}{2} \times 0{,}4 = \frac{1{,}2}{2} = 0{,}6$ qm.

Weitere Aufgaben. Ein Eisenbahndamm ist unten 12,7 m, oben 8,2 m breit und 5,2 m hoch. Wie groß ist dessen Durchschnitt? — Ein Brett ist unten 52 cm, oben 32 cm breit und 8,5 m lang. Was ist dasselbe wert,

wenn der qdm zu 0,3 ₰ berechnet wird? — Eine trapezförmige Dachfläche, welche unten 16 m, oben 12,4 m lang und 10,5 m hoch ist, soll mit Ziegeln belegt werden. Wie viele Ziegel sind erforderlich, wenn ein Ziegel 34 cm lang und 15 cm breit ist, und wenn sie mit der Hälfte ihrer Länge über einander liegen?

Der Kreis.



Eine Fläche, von einer krummen Linie eingeschlossen, welche überall vom Mittelpunkte gleichweit entfernt ist. — Kreisfläche, Kreisumfang, Durchmesser, Halbmesser, Ausschnitt.

a) **Kreisumfang.** Um einige ungleichgroße Scheiben aus Pappe lege man je ein Stück Draht oder Bindfaden und zeige damit, daß der Kreisumfang immer $3\frac{1}{7} \times$ so groß als der Durchmesser ist.

Aufgabe. Der Durchmesser eines kreisrunden Tisches beträgt 1,4 m. Wie viele Personen haben an dem Tische Platz, wenn auf 1 Person 1,1 m gerechnet werden?

Berechnung. Der Umfang des Tisches beträgt $3\frac{1}{7} \times 1{,}4$ m $= \frac{22}{7} \times 1{,}4$ m $= 22 \times 0{,}2$ m $= 4{,}4$ m. Auf 1 Person treffen 1,1 des Umfanges; es hat also so oft 1 Person an dem Tische Platz, als 1,1 m in 4,4 m enthalten sind. $4{,}4 : 1{,}1 = 44 : 11 = \underline{4}$ Personen.

b) **Kreisfläche.** Man ziehe vom Mittelpunkte einer Pappscheibe Radien und zeige, daß man die Scheibe in eine sehr große Anzahl Dreiecke zerlegen kann (s. die Figur). Der Inhalt des Kreises ist also gleich dem eines Dreieckes, dessen Grundlinie der Kreisumfang und dessen Höhe der Radius ist. Kurz:

$$\frac{\text{Umfang} \times \text{Radius}}{2}$$

Da der Umfang des Kreises = Durchmesser $\times \frac{22}{7}$ oder $2 \times$ Radius $\times \frac{22}{7}$, so ist auch der Flächeninhalt eines Kreises:

$$\frac{2 \times \text{Radius} \times \frac{22}{7} \times \text{Radius}}{2}$$

oder: Radius $\times$ Radius $\times \frac{22}{7}$. Kürzer: $\frac{22}{7} \times R \times R$. In Worten: Den Inhalt eines Kreises findet man, wenn man den Radius mit sich selbst und das erhaltene Produkt mit $\frac{22}{7}$ multipliziert.

Aufgabe: Der Durchmesser am unteren Stamm-Ende eines Baumes mißt 0,7 m. Wie groß ist die Schnittfläche?

Berechnung. Der Radius $= \frac{7}{2}$ dm,

$$\text{die Fläche} = \frac{7}{2} \times \frac{7}{2} \times \frac{\overset{11}{22}}{7} = \frac{7}{2} \times 11 = \frac{77}{2} = \underline{38{,}5\ \text{qdm.}}$$

Der Radius eines Kreises kann genau sechsmal im Umfange aufgetragen und dadurch leicht ein regelmäßiges Sechseck gezeichnet werden.

Weitere Aufgaben. Der große Zeiger einer Uhr ist 9 cm lang; welchen Weg macht die Spitze des Zeigers an einem Tage? — Der Durchmesser eines Wagenrades beträgt 1,2 m. Wie lange ist der eiserne Radreifen zu nehmen, wenn die beiden Enden in der Länge von 33 cm übereinander gelegt werden? Wie groß ist außen jede der 6 Radfelgen, aus denen der Radkranz besteht? — Ein kupferner Wassereimer hat unten 2,2 m Umfang. Wie groß ist der Halbmesser des kreisrunden Bodens zu nehmen? — Wie groß ist eine kreisrunde Tischplatte, deren Durchmesser 2,8 m beträgt?

Körper.

Der Würfel.

Der Schüler findet durch Anschauung: a) Der Würfel ist ein Körper; b) er ist begrenzt von 6 gleichgroßen Quadraten, die senkrecht aufeinander stehen; c) er hat 12 Kanten und 8 Ecken. Dieser Würfel (den der Lehrer vorzeigt) ist 10 cm hoch. Wie breit und lang? Er läßt sich in 10 Platten (Prismen) teilen. Jede derselben ist 10 cm lang, 10 cm breit und 1 cm hoch (dick). Eine dieser Platten teilen wir in 10 Hölzchen, wovon jedes 10 cm lang, 1 cm breit und 1 cm dick ist. Wie viele solcher Hölzchen gibt der ganze Würfel? ($10 \times 10 = 100$.) Jedes Hölzchen kann in 10 Würfelchen zerlegt werden, von denen jedes 1 cm lang, 1 cm breit und 1 cm dick ist. Der Würfel hat $100 \times 10 = 1000$ solcher Würfelchen (ccm).

Der Inhalt eines Würfels wird gefunden, wenn man die Grundfläche mit der Höhe multipliziert.

Aufgabe. Die Kante eines würfelförmigen Bausteines mißt 4,5 dm. Wie groß ist der Inhalt dieses Steines?

Berechnung. Die Grundfläche $= 4{,}5 \times 4{,}5 = 20{,}25$ qdm. Der Inhalt $= 20{,}25 \times 4{,}5 = 91{,}125$ cdm.

Anmerkung. Die Fläche, auf welcher ein Körper steht und die gleichgroße, entgegengesetzte Fläche heißen Grundflächen. Die Seitenflächen bilden den Mantel. Die sämtlichen Flächen eines Körpers bilden seine Oberfläche.

Weitere Aufgaben. Über eine Stockuhr ist ein würfelförmiger Glaskasten von 4 dm Kantenlänge zu fertigen. Wie viel Glas ist hiezu erforderlich? — Ein Schreiner soll eine würfelförmige Kiste von 3,2 m Kantenlänge samt Deckel anfertigen. Wie viele m Bretter sind dazu erforderlich, wenn die hiezu verwendeten Bretter 4 dm breit sind? — Es soll eine würfelförmige Grube von 4,2 m Tiefe gemacht werden. Wie viel cbm Erde sind auszuheben? — Der würfelförmige Sockel eines Grabsteines hat 4,4 m Umfang. Wie groß ist der Inhalt dieses Sockels?

Das Prisma.

Es hat 2 gleiche Drei-, Vier- oder Vielecke zu Grundflächen und 3 oder mehrere gleiche Vierecke als Seitenflächen. Drei-, vier-, fünf-, sechsseitiges Prisma.

Wie der Inhalt des vierseitigen Prisma gefunden wird, kann in ähnlicher Weise wie beim Würfel gezeigt werden.

Ein drei-, fünf-, sechsseitiges Prisma kann man sich in ein vierseitiges verwandelt denken, welches denselben Grundflächen-Inhalt und dieselbe Höhe wie ein vierseitiges hat. Daher ist der Inhalt des Prisma = Grundfläche $\times$ Höhe.

Aufgabe. Ein behauener Baumstamm mißt an der Schnittfläche 5 und 5,2 dm und ist 8 m lang. Wie teuer ist derselbe, wenn 1 cdm Holz 4 ₰ kostet?

Berechnung. Grundfläche $= 5 \times 5{,}2 = 26{,}0$ qdm. Inhalt: $80 \times 26 = 2080$ cdm. Preis 2080×4 ₰ $= 8320$ ₰ $= 83$ ℳ 20 ₰.

Weitere Aufgaben. Ein Zimmer ist 7 m lang, 6 m breit und 4 m hoch. a) Wie viele m Tapeten sind zum Tapezieren erforderlich, wenn die Rolle 0,8 m breit ist und $^1/_4$ der Fläche auf Thüren und Fenster gerechnet wird. b) Wie groß ist die Luftmenge, welche dieses Zimmer faßt? — Es

soll ein Keller von 15 m Länge, 13 m Breite und 3 m Tiefe gegraben werden. Wie oft muß gefahren werden, um die ausgegrabene Erde wegzuschaffen, wenn jedesmal 2,25 cbm Erde aufgeladen werden?

Die Pyramide.

Grundfläche wie beim Prisma, Seitenflächen Dreiecke; daher nimmt die Pyramide von unten nach oben gleichmäßig ab und endet in einer Spitze.

Man fertige aus Pappe ein Prisma und eine Pyramide, beide von gleicher Grundfläche und Höhe. Das Prisma faßt dann drei mal so viel Sand als die Pyramide, oder letztere nur $^1/_3$ mal so viel als ersteres; daher ist der Inhalt eines Prisma =

$$\frac{\text{Grundfläche} \times \text{Höhe}}{3} = \frac{G \times H}{3}$$

Aufgabe. Wie viel Sand faßt ein pyramidenförmiges 3 dm hohes Gefäß, dessen Grundfläche ein Quadrat von 4 dm Seitenlänge ist?

Berechnung. Grundfläche = 4 × 4 = 16 qdm.
Inhalt = 16 × $^3/_3$ = 16 cdm.

Die **abgestumpfte Pyramide** wird als Prisma berechnet nach der Formel: $\frac{(\text{Grundfläche} + \text{Schnittfläche})}{2} \times \text{Höhe}$. Kürzer: $\frac{(G + Sch) \times H}{2}$

Aufgabe. Ein Wassergefäß von der Form eines Pyramidenstumpfes ist 1 m tief. Der Boden ist ein Rechteck, 8 dm lang und 6 dm breit, der Deckel 6 dm lang und 4 dm breit. Wie viele Liter Wasser faßt dieses Gefäß?

1. Flächeninhalt des Bodens = 8 × 6 = 48 qdm.
2. Flächeninhalt des Deckels = 6 × 4 = 24 qdm.
3. Inhalt des Gefäßes = $\frac{(48 + 24) \times 10}{2} = \frac{72 \times 10}{2} = 360$ cdm oder Liter.

Dieses Resultat ist nach vorstehender Berechnungsweise nur annähernd richtig.

Weitere Aufgaben. Ein Obelisk mit quadratischer Grundfläche mißt an der Grundfläche 2,2 m, die Höhe des Seitendreieckes beträgt 10.4 m. Wie groß ist die Oberfläche dieses Körpers? — Die Grundfläche einer Pyramide hat 9,9 qm. Wie groß ist der Inhalt dieses Körpers bei 7,2 m Höhe? — Ein Balken mit quadratischer Grund- und Schnittfläche mißt unten 4 und oben 3 dm und ist 14,2 m lang. Wie viele cdm Holz hat er?

Die Walze oder der Cylinder.

Ein runder Körper. Seine Grundflächen sind gleichgroße Kreisflächen und sein Mantel ein rechtwinkeliges Viereck.

Man kann sich ein Prisma in einen Cylinder verwandelt denken, der mit dem Prisma gleiche Grundfläche und Höhe hat. Daher ist der Inhalt des Cylinders = Grundfläche × Höhe = G × H.

Aufgabe. Es soll ein cylinderförmiger Brunnen gegraben werden, 1,2 m breit und 20 m tief. Wie viele cbm Erde werden herausgeschafft?

1. Die Grundfläche: $G = R \times R \times {}^{22}/_7 = 0{,}6 \times 0{,}6 \times {}^{22}/_7 = 0{,}36 \times \frac{22}{7} = \frac{7{,}92}{7} = 1{,}1314 \ldots$ qm.

2. Der Inhalt: 1,1314 × 20 = 22,628 cbm, rund 22,5 cbm.

Weitere Aufgaben. Wie viel Blech ist zur Herstellung eines cylindrischen deckellosen Gefäßes von 0,3 m Halbmesser und 0,8 m Höhe erforderlich? — Ein runder Holzklotz ist 0,5 m dick und 3 m lang. Wie groß ist sein Inhalt? — Ein cylindrisches Trinkglas ist 7 cm weit und 2,3 dm hoch. Wie viel Flüssigkeit faßt es? — Eine Zisterne ist 1,6 m weit und 5,6 m tief. Wie viel Wasser kann dieselbe fassen?

Der Kegel.

Grundfläche ein Kreis, Seitenfläche ein Kreisausschnitt. Der Kegel = $^1/_3$ Cylinder, mit dem er gleiche Grundfläche und Höhe hat. Daher der Inhalt des Kegels =

$$\frac{\text{Grundfläche} \times \text{Höhe}}{3} \quad \text{Kürzer: } \frac{G \times H}{3}$$

Aufgabe. Ein Zuckerhut ist unten 2,1 dm dick und 6 dm hoch. Wie schwer ist derselbe, wenn 1 cdm Zucker 1,6 kg wiegt?

1. Die Grundfläche berechnet.

$$\frac{2{,}1}{2} \times \frac{\overset{0,3}{\cancel{2{,}1}}}{2} \times \frac{\overset{11}{\cancel{22}}}{\cancel{7}} = \frac{2{,}1 \times 3{,}3}{2} = \frac{6{,}93}{2} = 3{,}465 \text{ qdm.}$$

2. Der Kubikinhalt berechnet. $3{,}465 \times {}^6/_3 = 3{,}465 \times 2 = 6{,}93$ cdm.

3. Das Gewicht berechnet. 6,93 × 1,6 kg = 11,088 kg = 22,176 Pfd.

Der **Kegelstumpf** wird als Walze berechnet nach der Formel:

$$\frac{(\text{Grundfläche} + \text{Schnittfläche})}{2} \times \text{Höhe. Kürzer: } \frac{(G + Sch)}{2} \times H$$

Aufgabe. Der untere Querdurchmesser eines 5 m langen Tannenblockes mißt 0,49 m, der obere 0,35 m. Wie schwer ist der Block, wenn 1 cdm Tannenholz $^1/_2$ kg wiegt?

1. Der Inhalt berechnet.

a) Die untere Schnittfläche:

$$\frac{4{,}9}{2} \times \frac{\overset{0,7}{\cancel{4{,}9}}}{\cancel{2}} \times \frac{\overset{11}{\cancel{22}}}{\cancel{7}} = \frac{4{,}9 \times 0{,}7 \times 11}{2} = \frac{37{,}73}{2} = 18{,}865 \text{ qdm.}$$

b) Die obere Schnittfläche:

$$\frac{3{,}5}{2} \times \frac{\overset{0,5}{\cancel{3{,}5}}}{\cancel{2}} \times \frac{\overset{11}{\cancel{22}}}{\cancel{7}} = \frac{3{,}5 \times 0{,}5 \times 11}{2} = \frac{3{,}5 \times 5{,}5}{2} = \frac{19{,}25}{2} = 9{,}625 \text{qdm.}$$

c) Die halbe Summe beider Grundflächen mit der Höhe multipliziert:

18,865
9,625
28,490 : 2 = 14,245 × 50 = 142,45 × 5 = 712,25 cdm.

2. Das Gewicht berechnet.

$712{,}25 \times {}^1/_2$ kg = 356,125 kg = 712,25 Pfd. = 7 Ztr. $12^1/_4$ Pfd.

Weitere Aufgaben. Ein gefällter Baum hat am unteren Ende 15,7 dm Umfang und ist 27 m lang. Welchen Wert hat der Stamm, wenn 1 cdm zu $2^2/_3$ ₰ berechnet wird? ($\pi = 3{,}14$.) — Ein Sandhaufen von der Form eines Kegels deckt eine Kreisfläche von 3,768 m Umfang und ist 1,5 m hoch. Wie viel Sand erhält dieser Haufen? ($\pi = 3{,}14$.) — Ein Meilenzeiger von der Form eines abgestumpften Kegels hat unten 6, oben 4 dm Durchmesser und ist 1,8 m hoch. Wie schwer ist derselbe, wenn ein cdm Sandstein $2^3/_4$ mal so schwer ist als 1 cdm Wasser?

Die Kugel.

Sie ist begrenzt von einer einzigen krummen Fläche, die überall gleichweit vom Mittelpunkte entfernt ist.

Der Lehrer überklebt sowohl die Schnittfläche als auch die Seitenfläche einer hölzernen Halbkugel mit einem Bindfaden und wickelt diesen vor den Augen der Schüler ab. Die beiden Stücke werden nun gemessen, und die Schüler finden, daß jenes Stück, welches die Schnittfläche überdeckt hatte, gerade halb so groß ist als jenes Stück, mit dem die Seitenfläche überzogen war. Die Seitenfläche der Halbkugel ist also 2 mal so groß als die Schnittfläche (größter Kugelschnitt), oder die Oberfläche der Kugel 4 mal so groß als der größte Kugelschnitt. — Man kann sich eine Kugel aus lauter Pyramiden zusammengesetzt denken, deren Spitzen im Mittelpunkte der Kugel zusammentreffen. Die Grundflächen dieser Körper bilden zusammen die Kugeloberfläche, die Höhe jeder dieser Pyramiden ist gleich dem Halbmesser der Kugel. Daher ist der Inhalt einer Kugel = dem einer Pyramide, welche die Kugeloberfläche zur Grundfläche und den Kugelhalbmesser zur Höhe hat, also:

$$\frac{\text{Oberfläche} \times \text{Halbmesser}}{3}$$

Aufgabe. Der Umfang einer Kugel mißt $9^3/_7$ dm; wie groß ist ihre Oberfläche und ihr Inhalt?

Berechnung. a) Die Oberfläche.

1. Der Durchmesser: $9\frac{3}{7} : \frac{22}{7} = \frac{66}{7} : \frac{22}{7} = 3$ dm.

2. Der Halbmesser: 1,5 dm.

3. Der größte Kugelschnitt: $\frac{3}{2} \times \frac{3}{2} \times \frac{22}{7}$ dm.

4. Die Oberfläche: $4 \times \frac{9}{4} \times \frac{22}{7} = \frac{198}{7} = \underline{28^2/_7 \text{ dm.}}$

b) Der Inhalt.

$$(28\frac{2}{7} \times \frac{3}{2}) : 3 = \frac{198}{14} = \underline{14\frac{1}{7} \text{ cdm.}}$$

Weitere Aufgaben. Welche Oberfläche hat eine Kugel von 3 dm Durchmesser? — Wie groß ist der Kubikinhalt der Erde, da ihr Durchmesser 1720 Meilen hat? — Wie schwer ist eine eiserne Kugel von 4 dm Durchmesser, wenn 1 cdm Eisen 7,5 mal so schwer ist als 1 cdm Wasser?

Viertes Hauptstück.

Der Unterricht in der Weltkunde oder in den gemeinnützigen Kenntnissen.

Geschichtlicher Abriß.

Unter der Weltkunde in der Volksschule versteht man jene elementaren Kenntnisse aus der Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre, die auch dem gemeinen Manne unentbehrlich sind.

Die Einführung der Weltkunde oder der „gemeinnützigen Kenntnisse" in den Schulunterricht ist neueren Datums; doch ist in früheren Jahrhunderten die Nützlichkeit realistischen Wissens anerkannt worden, und es fehlte nicht an Versuchen, solches in den Schulen zu lehren. Lord Baco von Verulam (1561—1626) fordert Sinneswahrnehmungen als die erste Stufe des Erkennens und als Grundlage aller Geistesbildung. „Der Mensch, ein Diener und Ausleger der Natur", so lauten seine beherzigenswerten Worte, „wirkt und erkennt in dem Maße, als er die Naturordnung durch Experiment wirkend, oder durch Beobachtung erfahren hat." „Alle Begriffe", sagt Baco an einer anderen Stelle, „die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft sind, sind Idole (vorgefaßte Meinungen), welche den menschlichen Verstand trüben und die Natur verschleiern; sie geben Wort-, aber keine Sachkenntnis; daher muß man die Natur mit Augen schauen, statt sie aus Büchern zu studieren." Die von Baco so entschieden betonte Selbstanschauung der Dinge machte dem rein verbalen Unterrichte die Alleinherrschaft streitig und hatte nachmals den größten Einfluß auf die Methode der Naturforschung. Bacos Idee gewann das erste Mal greifbare Gestalt in dem Schulsystem des Comenius. Comenius verlangt, daß das Kind Wasser, Erde, Luft, Feuer, Schnee, Eis, Steine, Pflanzen, Tiere, die Teile des menschlichen Körpers nach Namen und Gebrauch kennen lerne und fordert hiemit die Anfänge der Naturwissenschaft. Eine Einleitung in die Geographie soll statt haben, indem die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Thal, ein Acker, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist, „je nachdem Gelegenheit an dem Orte ist, wo sie (die Kinder) erzogen werden." Im Geographie-Unterrichte selbst sollen die Kinder belehrt werden über die Rundung des Himmels, die Kugelgestalt der Erde, die Bewegung des Weltmeeres, über die Erdteile, über die hauptsächlichsten Reiche Europas, insbesodere über die Städte, Berge und Flüsse des Vaterlandes. Wirklich gelehrt wurde Weltkunde in den Gothaer Schulen. (Zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts). Die Lehrordnung derselben, der Schulmethodus schreibt ausdrücklich vor: „Damit man die Kräuter, Stauden und Bäume besser kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen

Gewächse, so viel als möglich, in den Gärten gezeiget oder auch gedörret, auf Papier genähet oder geleimet und also gezeiget werden können." Beachtenswerte Verdienste um die Pflege der Realien haben sich die Pietisten erworben. Francke († 1727) nahm die Geographie und Naturkunde als vollberechtigte Fächer unter die Lehrgegenstände seines umfangreichen Schulsystems auf und legte einen botanischen Garten, ein Laboratorium für Physik und Chemie und ein Naturalienkabinet an. Franckes anregender Thätigkeit verdanken die ersten Realschulen, gegründet von Julius Hecker, einem Schüler Franckes, und Christoph Semler, Inspector der deutschen Schulen Franckes, ihr Entstehen. — Die Philanthropisten entwickelten die Realien weiter. Sie behandelten die Geographie nach der synthetischen Methode (welche vom Nahen zum Entfernten geht), bildeten das Fundament derselben, die Heimatkunde, weiter aus und suchten durch Erzählungen (Robinson) den Unterricht zu beleben. Lenz († 1870) und Bechstein († 1822), beide Lehrer an Salzmanns Anstalt zu Schnepfenthal, haben als Naturforscher einen weltbekannten Namen, und Karl v. Ritter († 1859), ein Schüler Guts-Muths und des Schnepfenthaler Philanthropinums, hat als Begründer der neueren, vergleichenden Erdkunde große Berühmtheit erlangt.

Dem Fortschritte in der Geographie und Naturkunde verdanken wir die wichtigsten Entdeckungen und Erfindungen. Der großartige Einfluß derselben auf den Handel, das Gewerbe, das bürgerliche Leben brach der Überzeugung Bahn, daß den gemeinnützigen Kenntnissen auch im Lehrplane der Volksschulen ein Plätzchen anzuweisen sei. Schulverordnungen aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fordern den Betrieb realistischen Unterrichts, so z. B. die Augsburger und Würzburger Lehrordnung, beide vom Jahre 1774. Kindermann (geb. 1640, † 1801 als Erzbischof von Leitmeritz) führte den Unterricht im Obstbau und in der Gemüsezucht in den österreichischen Schulen ein, und Viktor Joseph Dewora (geb. 1774, † 1837 als Domherr zu Trier) lehrte um 1810 in seiner Normalschule Feld- und Wiesenbau. Harnisch († 1866) ordnete die gemeinnützigen Kenntnisse unter dem Namen „Weltkunde." Die Naturgeschichte hat in Lüben, Diesterweg, Leunis, die Physik in Crüger, Baenitz, Bopp, Weinhold, die Geographie in Pütz, Daniel, Oberländer u. a. eine tüchtige, schulmäßige Bearbeitung gefunden. Mit nicht geringerem Interesse, aber mit weniger günstigem Erfolge als Geographie und Naturkunde wurde die Geschichte den Zwecken der Volksschule anzupassen versucht, und die Ansichten der Schulmänner über den Betrieb des Geschichtsunterrichts in der Volksschule gehen zur Zeit noch auseinander.

In Bayern wurden „die gemeinnützigen Kenntnisse" durch den Lehrplan v. J. 1806 zu lehren befohlen, jedoch mit der Einschränkung, daß damit erst begonnen werde, wenn die Schüler einen guten Grund in den notwendigen Unterrichtsgegenständen gelegt haben. Die Lehrmethode zu anfang dieses Jahrhunderts war besser und weiter voraus, als man gewöhnlich annimmt. Einige der wichtigeren Sätze aus dem Methodenbuch des kath. Pfarrers Bacher (München, Zentral-Schulbücher-Verlag 1806, 2. Auflage 1814) mögen dies bezeugen. „Den geographischen Unterricht fange man damit an, daß man den Kindern eine genaue Beschreibung von dem Wohnorte macht. Ist man mit der geographischen Beschreibung des Wohnortes ins reine gekommen, gehe man zur Beschreibung des Landgerichts, in dem das Kind wohnt, von diesem zum Kreise, zur Beschreibung des Vaterlandes über." „Unentbehrliche Dinge

beim geographischen Unterrichte sind die Landkarten." „Man mache die Kinder genau mit den Himmelsgegenden bekannt, lasse sich alle Lagen der Städte und Länder von ihrem Standpunkte aus vorstellen und angeben, wie weit sie ungefähr von dem Wohnorte entfernt sind." „Man lasse Karten nachzeichnen und Kartenumrisse ausfüllen." „Fremde Länder soll man mit dem Vaterlande vergleichen, um ihre Produkte, Volksmenge, Staats- und Religionsverfassung ꝛc. hiernach zu bemessen." „Das Kind muß beim Unterricht in der Naturkunde selbst seine Beobachtungen mitteilen, sie vergleichen, daraus die Gründe dieser oder jener Naturbegebenheit, Einrichtung oder Eigenschaft herleiten und angeben." „Elektrisiermaschinen, ein Magnet, eine richtige Wage mit Gewichten, ein gläsernes Prisma, ein Fernrohr, ein Thermometer und Barometer sind Dinge, die in physikalischen Unterrichtsstunden nicht fehlen sollen." „Die Gegenstände der Natur sind selbst, oder doch in getreuen Abbildungen vorzustellen." „Das Kind werde überall auf die Eigenschaften, Kunsttriebe, Wirkungen und die Geschichte des Entstehens und der Veränderungen des Naturproduktes geführt." „Man lehre den Gebrauch, die Nutzbarkeit, die Kultur, die Wichtigkeit der Naturkörper für das Ganze kennen." — „Man nehme beim Geschichtsunterrichte die Karte zur Hand." „Das Vaterland verdient beim Geschichtsunterrichte die meiste Aufmerksamkeit." „Der Vortrag befördere deutliche Vorstellungen von dem Ursprunge, Zusammenhange und der wahren Beschaffenheit der Begebenheiten und Staatsverhältnisse." „In der Geschichte, sowie bei anderen Gegenständen, bleibe es ein Hauptgrundsatz des Lehrers: es ist besser, das Herz als das Gedächtnis der Schüler zu bearbeiten." Die hier aufgestellten Sätze sind unbestritten. Darin liegt die Mahnung, die methodischen Leistungen früherer Zeit hochzuachten, umsomehr als die Ungunst der Zeitverhältnisse und die geringen Hilfsmittel die pädagogische Thätigkeit unserer Vorfahren erschwerten und unser Wissen sich aus dem ihrigen aufgebaut hat.

Religion, deutsche Sprache und Rechnen sind ein für allemal die drei Grundsäulen des Volkschulunterrichts; daher dürfen die übrigen Lehrgegenstände ihre Beziehung zu diesen Hauptgegenständen nicht verlieren, sie müssen vielmehr sich innig an dieselben anschließen, gewissermaßen in denselben aufgehen. Auch wäre es weit gefehlt, die Wirksamkeit des realistischen Lehrstoffes im „Wie viel" statt im „Wie" zu suchen. Wo das geschähe, müßte oberflächliche Vielwisserei die wahre Bildung erdrücken. Es ist deshalb eine wahrhaft betrübende Wahrnehmung, daß nicht wenige Methodiker der Gegenwart sich gegenseitig in der Überfüllung des Lehrprogramms der Volksschulen mit realistischem Stoffe überbieten und dadurch die Forderungen an diesen zu einer unerreichbaren Höhe hinaufschrauben. Die Methodik hat sich gehoben, und es kann infolgedessen etwas mehr geleistet werden; allein das Kind ist überall Kind geblieben.

Der Unterricht in der Vaterlandsgeschichte.

I. Bedeutung und Ziel.

1. Die allgemeine Empfänglichkeit für das Geschehene, Thatsächliche, Wesenhafte ist tief in der Menschennatur begründet und verleugnet sich bei keinem Lebensalter, bei keiner Bildungsstufe. Eine gut erzählte Geschichte macht das Kind auf sich selbst vergessen; eine Geschichte fesselt die Aufmerksamkeit der Zuhörer im Gotteshause, im Lehrsaale, in der Volksversammlung. Diese Auf-

merksamkeit entspringt aus dem tiefinneren Bedürfnisse des Menschen, in der Geschichte die Vergangenheit seines Geschlechts kennen zu lernen; denn es gibt nur zwei Wege zur Lebensweisheit: die eigene und die fremde Erfahrung.

Die Geschichte gibt uns ein Mittel an die Hand, das Leben anderer vorurteilsfrei zu betrachten und durch verständige Benützung fremder Erfahrung die dornenvollen Pfade der eigenen Erfahrung zu umgehen. „Die Geschichte ist eine große Lehrmeisterin." Sie weckt Begeisterung für das Edle und Erhabene und ruft den Abscheu wach gegen das Niedrige und Gemeine; sie gibt schlagende Beispiele dafür, daß Recht Recht bleibt und daß das Unrecht sich selbst straft. So stärkt der geschichtliche Unterricht den Glauben an die sittliche Weltordnung und wird dadurch zu einer mächtigen Triebfeder zur guten That.

2. Durch den Geschichtsunterricht in der Volksschule soll „die lebendige Teilnahme des Kindes (und hiedurch des Volkes) an den großen Thatsachen der Vergangenheit, an den Segnungen, in deren Genuß wir heute noch stehen, erhalten bleiben." (Bock.) Das Kind in der Volksschule soll daher bekannt gemacht werden mit den Verhältnissen, unter welchen unsere Urgroßahnen lebten. Es soll erfahren, wie sie sich in schweren Kämpfen ihre Freiheit und Unabhängigkeit bewahrten, wie sie durch die Segnungen des Christentums eine höhere Kulturstufe erstiegen. „Es soll kennen lernen die Männer, welche das Land urbar machten, Städte und Kirchen gegründet und wichtige Erfindungen und Entdeckungen gemacht haben." Die Kenntnis der Vergangenheit soll ihm das Verständnis der Gegenwart einigermaßen erschließen. Das Kind soll kennen lernen die großen Thaten der Fürsten seines Volkes und in Verehrung aufblicken zu dem Regenten, der in der Gegenwart das Ruder des Staatsschiffes lenkt. Es soll endlich das Land, in dem es geboren, als sein Vaterland lieben lernen, damit es in Treue an ihm festhalte.

II. Der Lehrstoff.

1. Auf der **Unterstufe** ist ein profan-geschichtlicher Unterricht kaum möglich. Er ist hier aber auch nicht notwendig; denn die Entwicklung und Bildung des „geschichtlichen Sinnes" erfolgt naturgemäß zuerst an der biblischen Geschichte. Die biblischen Erzählungen „in ihrer plastischen Anschaulichkeit, ihrer reizenden Einfalt und Wahrheitstiefe" sind nicht nur der grundlegende Stoff für das innere Geistes- und Gemütsleben des Kindes, sondern auch der Unterbau für alle Geschichte, das Thor, durch welches das Verständnis der Profangeschichte einzieht.

2. Das Kind kann nur das lieben, was es kennt. Soll der Geschichtsunterricht Vaterlandsliebe wecken und pflegen, dann muß die Vaterlandsgeschichte vor allem gelehrt werden. Es hat sohin auf der **Mittel- und Oberstufe** die vaterländische Geschichte den Kern des Geschichtsunterrichts zu bilden. Das Kind hat für die Thaten und Geschicke des eigenen Volkes ein besseres Verständnis und ein größeres Interesse als für die Geschichte fremder Völker. Diese kann deshalb in der Volksschule nur soweit in Betracht kommen, als sie zugleich einen Teil der vaterländischen Geschichte bildet. Aus der alten Geschichte soll nur das noch gelehrt werden, was für das Verständnis der biblischen Geschichte und der Religionsgeschichte notwendig ist.

Zeit, Kraft und Bedürfnis der Volksschule fordern auch eine Einschränkung des Lehrstoffes aus der Vaterlandsgeschichte.

Aus dieser ist das auszuwählen, was bildende Momente für die Jugend enthält. Dazu gehören vor allem a) die Lebensbilder jener Regenten, welchen die Sorge für das Glück und die Wohlfahrt ihres Volkes die vornehmste Regentenpflicht war; b) Lebensbilder solcher Männer aus dem Volke, welche durch einflußreiche Entdeckungen und Erfindungen, durch Hebung des Volkswohlstandes, durch Opferwilligkeit, durch Förderung der Bildung, durch Tapferkeit, überhaupt durch moralische Größe sich auszeichneten, und c) merkwürdige Ereignisse und Begebenheiten, insbesondere solche, welche auf die vaterländische Kultur großen Einfluß geübt haben.

Hiernach eignen sich zur Behandlung:

1. Für die Mittelklasse:

Bilder aus der Geschichte des engeren Vaterlandes. Für Bayern z. B. folgendes: Bayerns Land und Volk zur Zeit der Agilolfinger. (Grenzen, physikalische Beschaffenheit, Einteilung. Die Bevölkerung nach Körperbau, Sitte und Lebensweise. Die Rechtspflege. Die Verdienste der Agilolfinger um die Einführung des Christentums.) Karl der Große. Ludwig der Fromme. Ludwig der Deutsche. Arnulf I. (Die Raubzüge der Ungarn.) Heinrich der Heilige. Heinrich der Löwe. Otto von Wittelsbach. Ludwig der Kelheimer. Otto der Erlauchte. Ludwig der Strenge. Ludwig der Bayer. Georg der Reiche. Albrecht III., der Fromme. Albrecht IV., der Weise. Wilhelm der Standhafte. Albrecht der Großmütige. Kurfürst Maximilian I. (Der dreißigjährige Krieg.) Ferdinand Maria. Max Emanuel. (Der spanische Erbfolgekrieg. Die bayerischen Landesvertheidiger bei Sendling.) Karl Albrecht. (Der österreichische Erbfolgekrieg.) Max Joseph III., der Gute. Karl Theodor. König Maximilian I. (Die Befreiungskämpfe.) Ludwig I., Maximilian II., Ludwig II. — Peter Hele. Albrecht Dürer. Aventinus. Bischof Julius Echter. Fraunhofer. Sennefelder u. a. — Die deutsche Geschichte ist hier soweit zu berücksichtigen, als zum Verständnisse des gegebenen Lehrstoffes erforderlich ist.

Oberklasse.

Bilder aus der Geschichte des weiteren Vaterlandes, z. B. Das alte Deutschland und seine Bewohner. Hermann, der Befreier Deutschlands. Attila. (Völkerwanderung.) Bonifatius, der Apostel der Deutschen. Pipin der Kurze. Karl der Große. Die letzten Karolinger. Heinrich, der Städte-Erbauer und Besieger der Ungarn. Otto der Große. Das Ritterwesen. Die Kreuzzüge. Friedrich Barbarossa, Heinrich der Löwe und Otto von Wittelsbach. Konradin, der letzte Hohenstaufe. Kaiser Maximilian I. Das Faustrecht und die Feme. Die Erfindung des Schießpulvers und der Buchdruckerkunst. Bürger und Städte im Mittelalter. Die Klöster. Die Hansa. Rudolf von Habsburg. Albrecht I. und Adolf von Nassau. Ludwig der Bayer und Friedrich der Schöne von Österreich. Copernikus. Die Kirchentrennung im 16. Jahrhunderte. Der Bauernkrieg. Der dreißigjährige Krieg und seine Folgen. Die Türken vor Wien. Die Franzosen in der Pfalz. Friedrich der Große. Die französische Revolution. Napoleons Krieg mit Österreich und Preußen. Der russische Feldzug und die deutschen Befreiungskämpfe. Kaiser Wilhelm. (Der deutsch-französische Krieg.)

Die Hauptmomente der Geschichte des engeren Vaterlandes werden hiebei wiederholt.

Der neueren und neuesten Geschichte des Vaterlandes ist ein Hauptaugenmerk zuzuwenden. Bei Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Monate ist wenigstens der letzte Monat zur Generalrepetition frei zu lassen.

III. Die Lehrform.

a) Grundsätze und Lehrregeln.

1. Beim Geschichtsunterrichte in der Volksschule handelt es sich nicht darum, die geschichtlichen Begebenheiten nach ihren näheren und ferneren Ursachen und in ihrem ganzen Umfange mit der Schärfe des Quellenforschers darzulegen, nicht darum, den Lauf der Geschichte zu verfolgen, sondern hauptsächlich um Willensbildung; es sind deshalb nicht Verstand und Urteil in hervorragendem Maße in Thätigkeit zu versetzen, sondern die Einbildungskraft. Das Kind soll mit den historischen Personen denken und fühlen, Freude und Leid, Furcht und Hoffnung mit ihnen teilen, auf daß sein Herz sich fülle und erwärme. Ein Geschichtsunterricht in der Volksschule, welcher das Hauptgewicht auf das pragmatische Moment legen würde, würde nicht nur das Kind kalt lassen, sondern auch weit über das der Volksschule gesteckte Ziel hinausgehen. Zur gedrängten und zugleich lebendigen Darstellung des Hauptsächlichsten eignen sich die geschichtlichen Charakterbilder, insbesondere die biographischen; denn das Kind will nicht bloß Begebenheiten, sondern Personen. „Das haben wir für den Geschichtsunterricht aus der Bibel zu lernen, deren ganze Geschichte an Personen sich anschließt, biographisch sich gestaltet. Eine Person ist es immer, die in den Vordergrund tritt, an der alle guten und schlimmen Eigenschaften und Thaten, alles erfolgreiche und erfolglose Streben in hellen Farben hervortritt, an der sich die Geschichte eines Zeitabschnittes entwickelt, während die Seiten und der Hintergrund des Gemäldes den Zustand und die wesentlichen Verhältnisse der Zeit darstellen.“ (Stockmayer.)

Das Streben, in der Volksschule einen möglichst vollständigen Geschichtsunterricht zu erteilen, müßte zu einem leitfadenmäßigen Betriebe des Geschichtsunterrichts, zu einem dürren Gerippe aus Namen, Begebenheiten und Jahreszahlen führen, deren Einprägung für die Geistes- und Willensbildung fast wertlos ist.

2. Bei aller Wärme des geschichtlichen Unterrichts muß die Darstellung wahr bleiben und in historischer Treue behandelt werden, d. h. so wie die angesehensten und glaubwürdigsten Geschichtsschreiber berichten. Die Erfüllung dieser Forderung wird dadurch erleichtert, daß alles, was den oben angeführten Zwecken des Geschichtsunterrichts nicht angemessen ist und alles Zweifelhafte übergangen wird. Es wäre ein großer Fehler, wenn man, um Vaterlandsliebe, um Liebe zur eigenen Religion und Konfession in das Herz der Kinder zu pflanzen, immer nur Licht-, niemals Schattenseiten zeigen, immer nur die guten Eigenschaften der Menschen hervorkehren und ihre Mängel und Schwächen vorsichtig verdeckt halten würde. Das hieße Unkraut säen, in der Absicht Weizen zu ernten. Müßte nicht, wenn der Jüngling, der Mann einst einsieht, daß man ihm schöngefärbte Geschichte gelehrt hat, die Frucht des Geschichtsunterrichts verloren gehen? Wo aber das Gebot der Wahrhaftigkeit es erheischt, Fehler und Mängel zu zeigen, da geschehe es mit Milde und mit

dem Hinweise auf unsere eigene Unvollkommenheit. Der Gerechtigkeitssinn und die milde Denkungsart des Lehrers werden das Herz des Kindes befruchten, insbesondere ihm jene selbstverleugnende Demut eigen machen, welche später die leidenschaftslose Würdigung der bestehenden Staatsordnung und Zustände ermöglicht.

3. Der Wahrheit des geschichtlichen Unterrichts hat sich als weitere Eigenschaft die Anschaulichkeit anzureihen. Zunächst wird derselben Rechnung getragen durch die eindringliche Vortragsweise des Lehrers und das patriotische Lied. Werden z. B. Kriegsthaten der deutschen Heere geschildert, muß zugleich ein passendes Lied besprochen, gelernt und gesungen werden, hier z. B. Ich hatt' einen Kameraden. Es gehören zum Geschichtsunterrichte aber auch Versinnlichungsmittel. Ist z. B. von den Kreuzzügen die Rede, sollte den Schülern das Bild eines Kreuzfahrers gezeigt werden. Die Bilder der historischen Persönlichkeiten, welche der Geschichtsunterricht vorführt, sollten entweder im Lesebuche enthalten oder sonst Eigentum der Schule sein; „denn Personen, die wir ehren und lieben, wollen wir auch kennen lernen, wenigstens im Bilde. Kinder zumal prägen sich mit demselben auch Namen und Geschichte fester ein. Mit den Zügen haftet alles besser, was sich an die Persönlichkeit knüpft. Man macht daher durch Portraits den Unterricht nicht bloß angenehmer, sondern erleichtert ihn auch." (Bürgel.) Nicht minder wichtig sind Gruppenbilder, welche geschichtliche Vorgänge darstellen. Es sind aber nicht für alle Fälle, in denen sich das Bedürfnis nach sinnlicher Anschauung geltend macht, entsprechende Bildwerke zur Hand. Da muß der Lehrer sich mit Zeichnungen helfen, sei es daß er auf Papier größeren Formats das vorzuzeigende Objekt entwirft,*) oder daß er dasselbe an der Wandtafel skizziert. Es wird sich in Zeitschriften oder geschichtlichen Werken manches finden, das mit Nutzen skizziert und sodann in der Schule an passender Stelle vorgezeigt werden kann. Hierher gehören z. B. die Zeichnungen eines altgermanischen Wohnhauses, altgermanischer Waffen und Geräte, Beil und Rutenbündel der Römer, römische Waffen, Kriegsmaschinen, Gebrauchsgegenstände 2c. Die Veranschaulichung soll sich aber nicht bloß auf die geschichtlichen Personen und ihr Hab und Gut erstrecken, sondern auch auf den Schauplatz ihrer Thätigkeit. „Alle Geschichte ist in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht ihre Basis ist." Es ist deshalb bei jeder Geschichtsstunde die Karte zur Hand zu nehmen und darauf das für den Geschichtsunterricht Erforderliche zu zeigen, so sind z. B. bei Behandlung des Geschichtsbildes „die Römer in Deutschland" die Grenzen der römischen Provinzen: Rhätien, Vindelizien und Norikum an der Karte festzustellen. Endlich sind die vorkommenden Namen und Jahreszahlen an die Tafel zu schreiben.

b) Lehrgänge.

Der chronologische Lehrgang behandelt die geschichtlichen Thatsachen nach ihrer Zeitfolge. Er ist der natürlichste und gebräuchlichste. Der synchronistische Lehrgang legt den Hauptwert auf die Vorführung gleichzeitiger Thatsachen in verschiedenen Ländern. Der regressive L., welcher von den Ereignissen der Gegenwart gegen die Anfänge der Geschichte vorschreitet, ist ein methodischer Fehlgriff; denn er verwirrt, indem er bald vor- bald rück-

*) Ein schätzbares Material zum Entwurfe derartiger Zeichnungen ist das Schilfrohr (Phragmites communis L.) dessen Halme im Spätherbste oder Winter gesammelt und zum Gebrauche wie Gänsekiele zugeschnitten werden.

wärts geht; auch ist die komplizierte Geschichte der Neuzeit für das Kind nicht das Nahe. Der gruppierende L. betrachtet Gleichartiges nebeneinander, z. B. Helden, Erfindungen 2c. Er kann bei der Wiederholung angewendet werden. Der zentralisierende L. will den Geschichtsunterricht mit der Geographie, mit der biblischen und Kirchengeschichte verbunden oder an die nationalen Gedenktage geknüpft wissen. Der Geschichtsunterricht ist ohne Geographie undenkbar; aber die Anlehnung des Geschichtsunterrichts an die nationalen Feste empfiehlt sich nicht, weil die Geschichtsbilder aus allem Zusammenhange unter sich geraten, weil hiebei dem Schüler die Festhaltung der Zeitfolge nicht mehr möglich ist, und weil der geschichtliche Stoff in einigen Monaten sich häuft, während andere Monate fast leer ausgehen.

Der Lehrgang der Volksschule ist der chronologische unter Berücksichtigung des gruppierenden und zentralisierenden.

c) Lehrthätigkeit.

Der Unterricht in der Geschichte kann, was die Stufenfolge der unterrichtlichen Funktionen anlangt, im allgemeinen nach jenen Gesichtspunkten erteilt werden, welche Seite 209 u. d. f. für Behandlung der biblischen Erzählungen aufgeführt sind.

1. Vorbereitung. Wie überall, muß der Lehrer auch beim Geschichtsunterrichte Anknüpfungspunkte im Gedankenkreise des Schülers suchen. Vielfach bietet die Heimat selbst einen willkommenen Anlaß, um das Verständnis der folgenden Geschichts-Erzählung zu erleichtern. Es gehören dazu z. B. die Sagen der Heimat, soweit sie dem Schüler bekannt sind, Burgruinen, die Ortskirche, das Rathaus, Denk- und Grabsteine, die Ortsbenennungen. Weiterhin können historische Gedenktage, Schulfeste, historische Gedichte als Ausgangspunkte für die geschichtlichen Lehrstunden benutzt werden.

2. Die Mitteilung kann durch Vorerzählen oder das Lesen erfolgen. Es empfiehlt sich, beides zu verbinden, insoweit das Lesebuch die erforderlichen Materialien vorgesehen hat. Wo das nicht der Fall ist, muß sich die Mitteilung auf das Vorerzählen beschränken. Im besonderen ist daran zu erinnern, daß beim Erzählen die geschichtlichen Thatsachen in ihrem Zusammenhange vor die Seele des Kindes treten müssen. Das Kind hat daher bei der folgenden Besprechung des Erzählten nicht bloß das Einzelne anzugeben, sondern den Zusammenhang des Ganzen nachzuweisen.

Damit das Erzählte Halt gewinne, muß das Lesebuch für die Zwecke des Geschichtsunterrichts ausgenützt werden. Die höchst schätzbare Hilfe und Erleichterung, welche ein gutes Lesebuch dem Lehrer im Geschichtsunterrichte zu geben vermag, wird noch viel zu wenig anerkannt. Das Lesebuch soll a) zur Belebung des geschichtlichen Lehrstoffes dienen. Dabei wird vorausgesetzt, daß es eine Auswahl des Besten aus der Vaterlandsgeschichte in mustergültiger Darstellung enthalte. Wenn das Lesebuch solche Lehrstoffe bietet, setzt es auch den Lehrer in den Stand, gut zu erzählen. b) Es gibt sodann dem Kinde ein Mittel an die Hand, das Erzählte und Gelesene sich fest einzuprägen und jederzeit zu wiederholen. c) Es bietet endlich erzählende Gedichte und Lieder, welche, recht behandelt, das Seelenleben des Kindes tiefer ergreifen. (Das Grab im Busento, Schwäbische Kunde, Barbarossa im Kyffhäuser, Der Graf von Habsburg, Deutsche Treue (Volkslied), Der Pilgrim von Sft. Just, Andreas Hofer 2c.)

3. Vertiefung. Vorerzählen und Lesen dienen zunächst der Mitteilung der geschichtlichen Lehrstoffe. Ersteres schließt sich dem Inhalte des geschichtlichen Musterstückes an und nimmt auch die Erklärung des Lesestückes auf, letzteres, insoweit es ohne Schädigung des Zusammenhangs möglich ist. Der Mitteilung folge eine kurze, sachgemäße Besprechung, in welcher das lichtvoll hervorzuheben ist, worauf es bei dem vorwürfigen Stoffe besonders ankommt. Von besonderer Bedeutung ist die in der historischen Erzählung enthaltene Lehre (Maxime), welche den Kernpunkt des Ganzen bildet und darum auch dem Kinde zum klaren Bewußtsein gebracht werden muß.

4. Die Einprägung. Ist das Geschichtspensum auf diese Weise durchgearbeitet, hat sich der Schüler das Dargebotene zum vollen Eigentume zu machen. Bisher hat derselbe die vorerzählten Abschnitte nacherzählt, die gelesenen Abschnitte aus dem Gedächtnisse reproduziert. Nun gilt es, das Ganze im Zusammenhange nachzuerzählen, den Hauptinhalt in einem Aufsatze darzustellen &c. Hiebei soll der Schüler zeigen, daß er das Einzelne bestimmt wisse und daß er das Ganze in seinem ursächlichen Zusammenhange mit Verstand und Gemüt erfaßt habe. Dem kalten, gleichgültigen, tonlosen Nacherzählen ist daher entgegen zu wirken.

Nicht nur zur festeren Einprägung, sondern auch zur tieferen Durchdringung des Lehrstoffes sind Wiederholungen durchaus notwendig. Die behandelten Lehrstoffe sind daher a) nach bestimmten Zeitabschnitten und nach Behandlung eines Zeitraumes wiederholt zu lesen und nachzuerzählen. b) Das Vorausgegangene ist bei Behandlung des Neuen als Grundlage zu benützen. So ist z. B. bei Besprechung des deutschen Rittertums auf Heinrich I., den Städte-Erbauer, zurückzugehen. c) Es sind Rückblicke anzustellen, in welchen das Gelernte in veränderter Gruppierung erscheint. Z. B.: Stellt die wichtigsten Ereignisse zusammen aus der Geschichte der Agilolfinger, der Karolinger, aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges! Weist die Nachteile nach, welche die Deutschen durch ihre Uneinigkeit erlitten! Welche wichtige Erfindungen und Entdeckungen wurden von den Deutschen gemacht und welchen Einfluß hatten diese Erfindungen und Entdeckungen auf das Menschenleben? &c.

Eine Unterrichtsprobe.

Maximilian II., König von Bayern. (1848–1864.)

1. Stunde.

Rückblick. Wann wurde Bayern ein Königreich? Welche Landesteile umfaßt es? Welche Könige Bayerns habt ihr bereits kennen gelernt?

Thema. Ich werde euch heute von Maximilian II., dem Vater unseres höchstseligen Königs Ludwig II., erzählen! (Völlige Ruhe — aller Augen sind auf den Lehrer gerichtet. Gute Haltung der Schüler.)

1. Mitteilung. Aus der Jugendgeschichte Maximilians II. Maximilian erblickte das Licht der Welt in jener sturmbewegten Zeit, da Napoleon I. seine Heere für den Feldzug nach Rußland rüstete. (1811.) Sein erlauchter Vater Ludwig I. war damals noch Kronprinz und König Max I. Regent. Unter der Aufsicht seiner hochbegabten Mutter, der nachmaligen Königin Theresia, wurde Maximilian einfach erzogen. Als Kronprinz Max 18 Jahre alt war, bezog er die Universität Göttingen und später die Universität Berlin, woselbst er sich durch rastlosen Fleiß eine vielseitige wissenschaftliche

Bildung erwarb. Nach Vollendung seiner Studien erweiterte er seine Kenntnisse durch größere Reisen in Deutschland, Italien und Griechenland; auch verkehrte der Kronprinz viel mit den bedeutendsten Gelehrten und Künstlern seiner Zeit. An dem Gedeihen der Wissenschaft und Kunst, der Landwirtschaft und des Gewerbes nahm Max II. schon als Kronprinz den lebhaftesten Anteil. Sein Lieblingsaufenthalt war das reizend gelegene Schloß Hohenschwangau bei Füssen, das er neu aufbauen und von namhaften Künstlern geschmackvoll ausstatten ließ. Hier kam Maximilian auch als König in unmittelbaren Verkehr mit dem Volke; hier lernte er nachmals unter dem Dache des biederen Landmannes aus eigener Wahrnehmung kennen, was dem Volke not thut; hier suchte er in der großartigen Naturschönheit der Alpenwelt sich zu erfreuen und in der frischen Gebirgsluft seine von den anstrengenden Regierungsgeschäften angegriffene Gesundheit zu stärken.

2. Vertiefung und festere Einprägung. Wer will das nacherzählen? Wer noch? Warum Maximilian II. ein so hochgelehrter Fürst geworden ist? a) Einwirkung des Vaters, der Mutter, der Residenz, b) Studien, c) Reisen, d) Verkehr mit geistvollen Männern. Nun dürft ihr ein Bild der Königsfamilie ansehen. Die Schüler zeigen König Ludwig I., die Königin Theresia, den Kronprinzen und dessen Geschwister. Nun wollen wir noch an der Karte die Universitätsstädte aufsuchen, an welchen Kronprinz Max studierte, und sein Lieblingsschloß. Wie würdet ihr die Reise von München nach Göttingen, Berlin, Hohenschwangau machen? Anschreiben: Maximilian I., Universität, Göttingen, Berlin, Hohenschwangau &c. Buchstabieren. Auswendigschreiben. Vorzeigen des Bildes: Schloß Hohenschwangau. (Ein Brustbild des Königs Max ist enthalten in „Ludwig II." von Friedrich Lampert Seite 8. Hohenschwangau ist abgebildet und beschrieben ebenda Seite 100—109.)

3. Schriftliche Aufgaben. 1. Schreibt auf: Die Jugendgeschichte König Max I. — 2. Weist nach, warum König Max I. ein so weiser und gelehrter Fürst wurde! — 3. Beschreibt seine Reise von München nach Hohenschwangau!

2. Stunde.

1. Kurze Repetition des Ergebnisses der vorigen Stunde: Erzähle nochmals die Jugendgeschichte Max I., N.! (Das müssen alle Schüler können; darum wird ein bestimmter Schüler gerufen. Der Lehrer fragt also nicht: Wer will erzählen?)

2. Überleitung und Vorbereitung. Wovon werde ich euch heute erzählen? Ihr wißt schon, daß König Ludwig I. die Regierung zu gunsten seines Sohnes Max niederlegte. (Wurde beim Lebensbilde König Ludwig I. behandelt.) Wiederholt die denkwürdigen Worte, welche König Ludwig an sein Bayernvolk richtete, als er die Krone niederlegte! Der Lehrer erzählt anschaulich, das Detail ausmalend, in warmem Vortrage weiter. (Vollständige Ruhe, strengste Aufmerksamkeit der Schüler, gerade, anständige Haltung derselben. Wenn der Lehrer gut erzählt, seinen Standpunkt innehält, alle Schüler übersieht, wird keine Unterbrechung vorkommen, kein Tadel notwendig werden.)

3. Mitteilung. a) Maximilian II bestieg den Thron seines Vaters in stürmischer Zeit, als in unserem westlichen Nachbarlande Frankreich die Revolution in hellen Flammen aufloderte. Dieses schlimme Beispiel blieb nicht

ohne nachteilige Einwirkung auf Bayerns Volk. König Max II. eröffnete die Regierung mit folgenden Worten an sein Volk: (Vorsprechen oder Vorlesen aus dem Lesebuche.)

„Bayern! Mein vielgeliebter Vater und König hat geruht, mir die Krone zu übertragen. — Tief ergriffen fühle ich das ganze Gewicht der Verpflichtungen, das er mir auferlegt. In einer Zeit besteige ich den Thron, die mit ihren großen Anforderungen das In- und Ausland mächtig bewegt. Auf Gottes allmächtigen Schutz vertraue ich und auf meinen redlichen Willen, dieser Zeit Gebot zu verstehen und zu vollbringen. Wahrheit will ich in allem, Recht und gesetzmäßige Freiheit auf dem Gebiete der Kirche wie des Staates. Auf der Bayern Treue hoffe ich, auf die seit Jahrhunderten bewährte Liebe zu ihrem Fürsten. Bayern, steht mir bei in meinem festen Vorhaben, Euch auf die Stufe zu erheben, zu der Ihr als freies Volk berufen seid, ein achtunggebietender Staat im einigen deutschen Vaterlande!"

Die ganze Größe dieser inhaltsschweren Rede vermag das Kind der Volksschule nicht zu fassen. Es kann aber die Bedeutung derselben ahnen. Es geschieht vornehmlich durch den Ton im Vortrage beim Lesen, sowie durch den Hinweis auf den Inhalt der einzelnen Sätze.

Wir lesen nochmals, was der König bei seinem Regierungsantritte zu seinem Volke sprach! Nun wollen wir den Inhalt dieser Rede angeben!

1. König Max fühlt schwer das Gewicht der Regentensorgen und Regentenpflichten.

2. Der König erkennt die großen Anforderungen, welche gerade in jener Zeit das In- und Ausland mächtig bewegten.

3. Der König vertraut auf Gottes allmächtigen Schutz und seinen redlichen Willen.

4. Der König gibt dem Volke seinen Wahlspruch: „Gesetzmäßigkeit und Freiheit" bekannt.

5. Der König vertraut auf der Bayern Treue und die seit Jahrhunderten bewährte Liebe zu ihrem Fürsten.

6. Der König fordert sein Volk auf, daß es ihn in seinem Bestreben, es glücklich zu machen, unterstütze. (Mit welchen Worten?) — Wiederholung.

b) Wie hat König Max sein hochherziges Versprechen gehalten?

König Max hat die Hoffnungen seines Volkes glänzend erfüllt. Unter seinem höchstseligen Vater König Ludwig I. nahm die Kunst einen ungeahnten Aufschwung. (Weist das nach!) König Max II. führte das Werk seines erlauchten Vaters fort und wendete insbesondere der Pflege der Wissenschaften die größte Sorgfalt zu. Zu diesem Zwecke erweiterte er die Akademie in München und berief gelehrte Männer nach Bayern und stiftete Ehrenzeichen für das wissenschaftliche Verdienst. König Max spendete große Summen als Belohnung für ausgezeichnete wissenschaftliche Leistungen. Er gründete das Maximilianeum, eine Anstalt, an welcher Studierende, die sich durch Fleiß und Kenntnisse auszeichnen, unentgeltliche Verpflegung und Ausbildung erhalten. Aber auch der Volksschule hat König Max II. seine allumfassende Fürsorge zugewendet. Eine weitere Schöpfung Max II. ist das Nationalmuseum. (Erklärung.) Die Stadt München, bereits durch König Ludwig I. zu einem Kunsttempel ersten Ranges erhoben, wurde durch König Max II. noch mehr verschönert. (Maximiliansstraße.) Ein Netz von Eisenbahnen und Telegraphen spannte sich rasch übe

unser Bayerland aus. Handels- und Gewerbekammern wurden eingerichtet. So gelangten Handel und Verkehr, Gewerbsthätigkeit und Landwirtschaft unter der eifrigen Förderung ihres erhabenen Beschützers Max II. zu hoher Blüte. Gleicherweise wurden unter der segensvollen Regierung dieses Königs weise und wohlthätige Gesetze erlassen und die Rechtspflege durch Einführung der Schwurgerichte und der öffentlichen und mündlichen Gerichtsverhandlungen gefördert. Ein Zeugnis seines mildthätigen Sinnes ist der St. Johannisverein (Erklärung), dessen samaritane Wirksamkeit heute noch die Thränen der Armen, Notleidenden und Unglücklichen trocknet.

Es ist nicht möglich, all die Verdienste im einzelnen aufzuzählen, welche sich König Max II. um unser Bayerland und sein Volk erworben hat. Wenn ihr einmal verständiger geworden seid, könnt ihr mehr darüber nachlesen.

Erzählt von der segensvollen Regierung König Max II.! Wir lesen nun darüber in unserem Lesebuche. — Schreibt die Verdienste auf, die sich König Max II. um sein Land und Volk erworben hat! (Ordnung nach den verschiedenen Gesichtspunkten seiner vielseitigen Regierungsthätigkeit. Orthographische Vorbereitung: Akademie, Nationalmuseum ꝛc. Hiebei Worterklärung.)

3. Stunde.

Wiederholung voraus. Unbeschreiblich war der Jubel des Volkes, als König Maximilian einstmals eine Rundreise durch ganz Bayern unternahm, begleitet von der Liebe und Treue seiner Unterthanen. Seine echt deutsche Gesinnung bekundete König Max II. durch die uneigennützige Teilnahme an dem Geschicke der Herzogtümer Schleswig-Holstein (Lied: Schleswig-Holstein, stammverwandt ꝛc.), welche unter der drückenden dänischen Herrschaft sich nach einem eigenen Fürsten sehnten. „So stand er den Maximilianen, die früher schon über Bayern das Scepter führten, als Gesetzgeber und Landesvater würdig an der Seite, und sein hochbeglücktes Volk hing an ihm mit Liebe und Vertrauen. Um so herber war auch der Schmerz, als am Abend des 9. März 1864 die Kunde von der plötzlichen Erkrankung des Königs die Hauptstadt durcheilte. Überall begegnete man verstörten und kummervollen Gesichtern. Das Volk strömte in Massen nach der Königlichen Residenz, um sich nach dem Befinden des hohen Kranken zu erkundigen. In den Kirchen lagen die Unterthanen auf den Knieen und sendeten heiße Gebete für die Erhaltung des geliebten Königs zum Himmel. Aber schon am Vormittage des 10. März endete ein sanfter Tod sein arbeitsreiches Leben, viel zu frühe für die trauernden Unterthanen, zu frühe für seinen Nachfolger auf dem Throne, den jugendlichen Kronprinzen Ludwig. Wie eine Familie um den Vater, so weinte Bayerns Volk um den teueren Monarchen, dessen Regierung eine glückliche Zeit gesegneten Friedens war. In seinem Testamente sagte Max II.: „Meine Liebe zu dem Bayernvolke wird mein Leben überdauern." Aber auch die dankbare Gegenliebe seines Volkes hat sein Leben überdauert. Die Städte Lindau, Landshut, Kissingen und München haben dem edlen Könige zum Gedächtnis Denkmale aufgerichtet. Dauernder als diese Monumente von Stein und Erz ist das Andenken an den erhabenen, menschenfreundlichen Fürsten in unser aller Herzen. (Schluß der Stunde. Kein Abfragen, keine weitere Besprechung, um den Eindruck der Erzählung auf das Gemüt des Kindes nicht zu verwischen.)

In der 4. Stunde wird das eben Vorerzählte gelesen, nacherzählt, eingeprägt und schriftlich dargestellt. Sodann wird das Gedicht: „Ein Blatt auf den Sarg des besten Königs", kurz erklärt und memoriert. Die Jahreszahlen 1811, 1848 und 1864 werden eingeprägt. (Wie alt war Max II. beim Antritte seiner Regierung?) Den Schluß bildet ein Repetitorium über die 3 ersten Könige Bayerns, und zwar werden a) zunächst die Lebensbilder erzählt, b) die Verdienste dieser Fürsten um Volk und Vaterland zusammengestellt, c) die Fortschritte auf den mannigfachen Gebieten menschlicher Thätigkeit unter diesen Fürsten hervorgehoben, d) die wichtigsten Ereignisse geschildert, welche sich gleichzeitig in Bayern, Deutschland und Europa zutrugen.

Ein Mann aus dem Volke.
Joseph Fraunhofer.

Fraunhofer wurde geboren 1787 zu Straubing, einer Stadt in Niederbayern. Sein Vater, ein in ärmlichen Verhältnissen lebender Glasermeister, hielt den Knaben schon frühe zu seinem Geschäfte an. Im 11. Lebensjahre verlor Joseph seine Mutter, im 12. seinen Vater. Der Vormund brachte ihn zu einem Münchener Spiegelmacher in die Lehre. Weil Fraunhofer kein Lehrgeld bezahlen konnte, mußte er sich zu sechsjähriger Lehrzeit verpflichten. Der Meister hielt den Lehrling strenge. Besonders schwer fiel es Joseph, daß er nur höchst selten die Feiertagsschule besuchen konnte, so daß er des Lesens und Schreibens lange unkundig blieb. In der Feiertagsschule erfuhr er, daß die Geometrie eine nützliche Wissenschaft sei, und er kaufte sich mit den wenigen Pfennigen, über die er verfügen konnte, auf dem Trödelmarkte ein Lehrbuch der Geometrie, das in späten Abendstunden ihm den Lehrer ersetzen sollte. Alles war seinem Beginnen entgegen; die Altersgenossen spotteten über Fraunhofers Lernbegierde, und der Meister verbot ihm den Gebrauch des Buches, wohl fürchtend, das Lesen möchte dem Arbeiter schaden. Ein schweres Unglück sollte Fraunhofers Lebensverhältnisse ändern. Im Juni des Jahres 1801 stürzte das Wohnhaus des Meisters, bei dem Fraunhofer in der Lehre war, ein und begrub den Armen unter dem Schutte. Sofort sammelte sich eine große Menschenmenge an der Unglücksstätte, und nach vierstündiger, gefahrvoller Arbeit gelang es, den Verschütteten unter den Trümmern hervorzuholen; stürzende Balken hatten eine Decke über den Knaben gebildet und ihn so vor dem Tode bewahrt. Als man ihn heraustrug, erscholl inmitten der Umstehenden eine Stimme: „Es ist ein Waisenknabe!" Und der hilfreiche Fürst Max Joseph, der sogleich an die Stätte des Unglücks geeilt war, sprach: „Er ist keine Waise mehr; ich will sein Vater sein!" Er schenkte dem Knaben 18 Dukaten und sagte ihm für die Folge seine Hilfe zu Einen Teil des Geschenkes gab Fraunhofer seinem Meister, damit er ihm den Rest der Lehrzeit erlasse; mit einem anderen Teile kaufte er sich eine Glasschneidemaschine und eine Schleifmaschine, um damit selbständig sein Brot zu verdienen. Der geheime Rat Utzschneider, welcher durch den Unglücksfall auf Fraunhofer aufmerksam geworden war, schenkte ihm Bücher, die ihm für sein Geschäft nützlich werden konnten. So machte sich nun der Jüngling, der kaum 4 Jahre die deutsche Schule besucht hatte, an die Entzifferung von Werken, die selbst solchen Geheimnis bleiben, die eine gute Schulbildung genossen haben. Sechs Jahre brachte Fraunhofer unter Sorgen und Entbehrungen mit dem Studium gelehrter Schriften hin. Oftmals sprach bei ihm der Hunger zu; allein sein lebhaftes Ehrgefühl hielt

ihn ab, die Gnade seines königlichen Gönners anzurufen. In seinem zwanzigsten Lebensjahre fand Fraunhofer in einer Werkstätte Unterkommen, welche Reichenbach und Utzschneider zur Herstellung von Ferngläsern und anderen ähnlichen Instrumenten gegründet hatten. Hier gelang es ihm, durch vielfache, kunstreich erdachte und langwierige Versuche, viele nützliche Entdeckungen zu machen; insbesondere erfand er ein Riesenfernrohr, durch welches es möglich wurde, die Himmelskörper mit einer Genauigkeit zu beobachten, die bis dahin ungekannt war. Reichenbach und Utzschneider nahmen Fraunhofer als Teilhaber in ihr Geschäft auf, welches durch ihn Weltruhm erlangte. Die Akademie der Wissenschaften ernannte ihn zu ihrem Mitgliede, und der König erhob ihn in den Adelsstand.

Fraunhofer starb, 39 Jahre alt, i. J. 1826. Sein Grabstein enthält die denkwürdigen Worte: „Er näherte die Sterne!“ Die Stadt München hat Fraunhofer ein Standbild aus Erz aufgerichtet und einer ihrer Straßen seinen Namen gegeben.

Fraunhofers Leben zeigt uns, daß selbst der Ärmste durch Fleiß und Ausdauer zu einer ehrenvollen Stellung im Leben gelangen kann.

Hilfsmittel.

a) Karten und Bildwerke. Putzger, Histor. Schulatlas. 1,50 M. Bielefeld, Velhagen. Bilder zur deutschen Geschichte. Dresden, Meinhold. 18 M. (Für kath. Schulen nur mit Auswahl zu gebrauchen.) Die Münchener Bilderbogen von Braun und Schneider, gleichfalls mit Auswahl.

b) Literarische Hilfsmittel. Zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Krieger, Der Geschichtsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Nürnberg, Korn. 2 M. — Rohmeder, Ohne Vaterlandsgeschichte keine Vaterlandsliebe. 77 ₰. München Gummi. — Schriften zur Vorbereitung auf den Unterricht. — Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 3 Bände, 9 M. Leipzig, Brandstetter. — Stumpf, Denkwürdige Bayern. Kurze Lebensbeschreibungen verstorbener verdienter Männer rc. 6 M. München. Rieger. — Heigl, Die Wittelsbacher. 1 M. Ebenda. — Zettel, Wittelsbacher Album. Ein poetisches Gedenkbuch aus den Schätzen unserer vaterländischen Poesie. 35 M. Ebenda. — Schöppner, Sagenbuch der bayerischen Lande. 3 Bände. 10,80 M. Ebenda. — Klein, Deutschlands Geschichte, dem deutschen Volke erzählt. 3 M, geb. 3,50 M. Freiburg, Herder. Kiefel, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Schulen. 5,40 M. Ebenda. — Rolfus, Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte. 2 M. Ebenda. — Fink und Gebhard, Geschichtsbilder. 1,30 M. München Z.-Sch.V. — Riedl, Ludwig I., König von Bayern. München, Herder. — Dr. W. Schreiber, Geschichte Bayerns in Verbindung mit der deutschen Geschichte. 2 Bd. Herder. Freiburg. 898 und 847 S. à Bd. 8 M. — Annegarn, Weltgeschichte in 8 Bd., 6. Aufl. neu bearbeitet. Münster Theissing. à Bd. 2 M. — Leher, Bayerland. Illustrierte Zeitschrift. München, Oldenburg. Wöchentlich 1 Nr. Jährlich 8 M.

Der Unterricht in der Geographie.

I. Zweck und Bedeutung.

1. Die gehobenen Verkehrsverhältnisse, die Verbreitung der Tagesliteratur, der rationelle Betrieb der Landwirtschaft erfordern auch vom Bürger und Landmann ein gewisses Maß geographischer Kenntnisse.

2, Der Unterricht in der biblischen Geschichte, in der Geschichte und Naturkunde kann ohne geographische Kenntnisse nicht gedeihen. Die Geographie weist den Ereignissen der politischen Geschichte den Schauplatz an und läßt ihre Distanzen bemessen; für die Daten der Kulturgeschichte gibt sie feste Punkte, welche das Auffassen und Merken erleichtern und oft beziehungsreich sind, für die Naturobjekte die Fundorte und die Verbreitungsbezirke. (Otto Willmann, Didaktik 2. Bd. p. 157.)

3. „Die Geographie, richtig gelehrt, dient wie die Naturgeschichte und Naturlehre dazu, die Größe und das weise und gütige Walten des Schöpfers aller Dinge dem Schüler zu enthüllen, ihn zu demütigen in dem Gefühle, daß er nur ein Tropfen im Meere der Wesen aller Art sei, aber auch ihn zu erheben in dem Gedanken, wie Gott für alle sorgt und überall seine Gaben in weiser Liebe spendet und verteilt."

II. Der Lehrstoff.

a) Regeln für die Auswahl.

1. Der erste und wichtigste Gegenstand des geographischen Unterrichts ist die Heimat. Jede Gegend hat ihre eigentümlichen Vorzüge. Diese Vozüge soll das Kind kennen lernen, auf daß es dauernd seine Heimat liebe. Auch ist der Bürger berufen, in seiner Heimat, in seiner Gemeinde zum Wohle des Ganzen zu wirken, und nicht wenigen Bürgern ist Gelegenheit gegeben, in der Kammer, im Land- und Distriktsrate, in der Gemeinde, in der Rechtspflege als Geschwornen und Schöffen, überhaupt im öffentlichen Dienste eine segensreiche Thätigkeit zu entfalten. Eine solche ist aber ohne Kenntnis der bürgerlichen, gewerblichen und landwirtschaftlichen Verhältnisse der Heimat kaum denkbar.

Nächst dem engeren und weiteren Vaterlande verdienen jene fremden Länder eingehende Betrachtung, mit denen wir in lebhaften Handelsbeziehungen stehen oder deren Kenntnis der Unterricht in der biblischen Geschichte fordert. „Wer bei dem neueren Aufschwung der Landwirtschaft und Gewerbe nicht kläglich zurückbleiben will, der muß lesen oder mit eigenen Augen sehen, was auswärts getrieben wird, muß für Einkauf und Absatz sich in Korrespondenz setzen, auch mit dem Auslande, wie jetzt schon vielfache Erfahrung in Stadt und Land zeigt."

2. Die physikalische Geographie ist mindestens eben so wichtig als die politische. Wenn der Fortschritt der neueren Erdkunde darin besteht, daß sie Verstand und Urteil vielseitig übt, so ist wohl klar, daß die Geographie der Volksschule nicht mehr ein Gehäuse aus Namen, Zahlen, historischen und statistischen Notizen sein kann. Man belaste also das Kind nicht mit der Einprägung vieler Einzelheiten, z. B. der Einwohnerzahlen, der Namen öffentlicher Plätze &c. (Einwohnerzahlen, Größenverhältnisse werden annäherungsweise durch Vergleich mit der Einwohnerzahl des Wohnortes oder der nächstgelegenen Stadt bestimmt.)

3. Es sind auch die leichtfaßlichsten Lehren der astronomischen Geographie durchzunehmen; denn das Kind soll über den Wechsel von Tag und Nacht, der Jahreszeiten, der Mondsphasen und über andere sinnlich auffallende Erscheinungen im Weltenraume nicht in Unkenntnis bleiben.

b) Verteilung des Lehrstoffes.

1. **Unterklasse:** Heimatskunde.

2. **Mittelklasse:** Der Amtsbezirk, der Regierungsbezirk, das engere Vaterland. Im Überblick: Deutschland, Bestandteile Europas, Erdoberfläche.

3. **Oberklasse:** Geographie Deutschlands. Erweiterte Kenntnis Europas und der übrigen Erdteile mit Bevorzugung Amerikas. Gemeinfaßliche Globuslehre.

III. Die Lehrform.

a) Methoden.

1. Die konstruierende Methode. Sie läßt immer das zu Behandelnde und zu Merkende erst zeichnen. Ihr erscheint das Kartenzeichnen als vorzüglichstes Hilfsmittel.

2. Die associierende Methode strebt eine Vereinigung des naturgeschichtlichen und geschichtlichen Stoffes mit dem geographischen an. Es ist natürlich, daß die realistischen Disziplinen in gegenseitiger Berücksichtigung gelehrt werden, eine Verschmelzung derselben ist jedoch nicht möglich, weil die Zahl der Berührungspunkte zu gering ist.

3. Die gruppierende Methode stellt Gleichartiges: Meere, Flüsse 2c zusammen; sie eignet sich für das Repetitorium.

b) Lehrregeln.

1. Der Unterricht in der Heimatskunde ist der einzig naturgemäße Weg, um den Schüler zum Verständnisse der geographischen Grundbegriffe und des Kartenbildes zu bringen. Das Kind lernt an dem Bache seiner Heimat, was Quelle, Ufer, Bett, Gefälle, Mündung, ein Fluß ist. Die heimatliche Hügelkette mit ihrer Umgebung dient zur Entwicklung der Begriffe: Fuß, Gipfel, Neigung, Hoch- und Tiefebene, Berg und Thal. Diese und andere Vorstellungen, welche das Kind aus der Anschauung seiner Heimat gewinnt, müssen demselben das Verständnis dessen eröffnen, was seinen leiblichen Sinnen nicht unmittelbar zugänglich ist. Alexander von Humboldt sagt: „Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen. In dem Gewitterbach kann man die Natur reißender Stromsysteme studieren; jede Brunnengrabung liefert Beiträge zu einer Theorie der Erdrinde; in der Moosbekleidung auf Dächern und Wänden lernt man die Anfänge der Pflanzenwelt auf Berggipfeln verstehen."

2. Das belehrende Wort des Lehrers ist durch Vorzeichnen an der Schultafel zu unterstützen. Es wäre gefehlt, dem Schüler zu anfang des geographischen Unterrichts eine fertige Karte vorzuführen und daran die geographischen Objekte zu erklären, beispielsweise zu sagen: Auf der Karte ist oben Norden, links Westen 2c. Oder: Dieser Punkt bedeutet unser Dorf, die vielfach gebogene, schwarze Linie ist die Donau, diese gerade Linie die Eisenbahn von X. nach Y. Das hieße vom Zeichen zur Sache, vom Unbekannten zum Bekannten gehen. Auch bietet die fertige Karte zu viel auf einmal, und das verwirrt Die Karte der Heimat muß unter den Augen der Schüler entstehen, indem alles, was sie durch Anschauung der Umgebung klar erkannt haben, Stück für Stück auch gezeichnet wird.

3. Im Verlaufe des Unterrichts sind immer zweckmäßige Hilfsmittel, Karten, Globen, ethnographische Bilder, Pläne 2c in Gebrauch zu nehmen.

4. Die Schüler haben das Kartenzeichnen zu üben. Erst zeichnen sie die Karte ab, später zeichnen sie Karten, welche sie schon einmal abgezeichnet haben, aus dem Gedächtnisse. Beim Kopieren der Karte sind die Kinder genötigt, dieselbe genau zu betrachten und länger als beim bloßen Ansehen bei

den einzelnen Objekten derselben zu verweilen; sie prägen sich also durch das Abzeichnen das Bild der Karte besser ein. Beim Entwurfe der Kartenskizze sind folgende Punkte der Beachtung wert: a) Alles, was gezeichnet wird, lesen die Schüler erst von der Karte unter Beihilfe des Lehrers ab, worauf es von diesem an die Wandtafel vorgezeichnet wird. Dabei bedient er sich einer Wandtafel mit unnummeriertem Gradnetze; auch ist die Verwendung farbiger Kreide anzuraten. Flüsse werden z. B. mit blauer, Gebirge mit brauner, Eisenbahnen mit roter Kreide gezeichnet. Die Schüler zeichnen nach, dem Lehrer Schritt für Schritt folgend; sie thun also alle zu gleicher Zeit dasselbe — der Geographieunterricht ist Massenunterricht. — b) Es empfiehlt sich, beim Entwurfe der Kartenskizzen immer den gleichen Plan einzuhalten, etwa folgenden: Grenzen, Einteilung, Gebirgszüge und Ebenen, Bewässerung, Städte, Eisenbahnen. — c) Die Zeichnung sei möglichst einfach. Es genügt, die Flußläufe und Gebirgszüge in ihren Hauptrichtungen, die Grenzen durch Massenumrisse in einfachen Linien anzugeben, oder, wenn es thunlich ist, mit leicht behaltbaren geometrischen Figuren zu umschreiben. So wird z. B. der Donaulauf in Bayern dargestellt durch einen stumpfen Winkel mit dem Scheitelpunkte in Regensburg und den Endpunkten in Ulm und Passau. Der Lauf des Mains kann folgendermaßen gezeichnet werden: Quellen, ein nach Norden gezogener Bogen (Kulmbach—Bamberg), eine nach Nordwesten ziehende Gerade (Bamberg—Schweinfurt), ein spitzer Winkel (Schweinfurt—Marktbreit—Gemünden), ein nach Norden offenes Viereck (Gemünden—Aschaffenburg), ein nach Norden gerichteter Bogen (Aschaffenburg—Hanau—Frankfurt—Mainz). Die Zeichnung der Kinder gibt also nur das Wesentliche und Behaltbare.

5. Suche dem Kinde den Unterricht interessant zu machen! Das geschieht insbesondere durch das Vergleichen und durch freien Vortrag anziehender und wissenswürdiger Partien aus der Länder- und Völkerkunde. Die inneren Beziehungen der geographischen Objekte zu einander, der Schluß von der Ursache auf die Wirkung, der Rückschluß von der Folge auf den Grund, der Einfluß der physikalischen und klimatischen Verhältnisse eines Landes auf den Körperbau, die Ernährungsweise, die Erwerbsquellen seiner Bewohner u. dgl. sind soweit in den Kreis der Betrachtung zu ziehen, als der Verstand des Schulkindes hiefür reif ist.

6. Unterstütze das Gedächtnis der Schüler! Das Merken wird dem Schüler erleichtert zuvörderst durch die Klarheit in der Auffassung, dann aber auch durch Gruppierung des Zusammengehörigen und durch fleißige Wiederholung. Deshalb ist es gut, bei Behandlung der einzelnen Länder eine bestimmte, immer gleiche Disposition einzuhalten, etwa folgende: 1. Lage, Grenzen, Größe, Gestalt; 2. Bodenbeschaffenheit und Bewässerung; 3. Klima; 4. Produkte; 5. Dichtigkeit, Religion, Erwerbsquellen der Bevölkerung; 6. Topographisches und Geschichtliches. Die Wiederholung findet statt schon während der Unterrichtsstunde, so oft ein kleineres Ganzes fertig ist, am Schlusse der Unterrichtsstunde, am Schlusse des Semesters. Bezieht sich die Wiederholung auf ein größeres Material, so läßt man dasselbe wohl auch nach seiner Verwandtschaft gruppieren, z. B. die Gliederung eines Landes betrachten, indem die Schüler in Gedanken eine Reise um dasselbe machen, wobei sie zugleich die Flußmündungen, Vorgebirge, Küstenstädte anzugeben haben.

7. Verbinde den Geographieunterricht, so weit als möglich, mit dem Sprachunterrichte! Enthält das Lesebuch denselben oder einen verwandten Stoff, so werden die treffenden Nummern im Anschlusse an den geographischen Unterricht gelesen und besprochen; auch sind die Unterrichtsresultate stets auch schriftlich darzustellen.

8. Der geographische Unterricht hat a) den Unterricht in der Naturgeschichte und b) in der Geschichte zu berücksichtigen. a) Wird z. B. die Ostsee behandelt, ist die Bernsteinfischerei zu besprechen und der Bernstein vorzuzeigen; bei Besprechung der Nordsee ist der Heringsfang zu beschreiben. (Fichtelgebirge — Waldreichtum, Holzindustrie. Bayerischer Wald — Flüsse, Flößerei. Erzgebirge — Erze. Oberpfälzische Teiche — Fischzucht.) Die genaue Besprechung der naturgeschichtlichen Objekte wird in die Naturgeschichtsstunde verwiesen. b) Beim geographischen Unterrichte werden die mit der Örtlichkeit zusammenhängenden historischen Thatsachen kurz erwähnt, soferne dieselben im Unterrichte schon behandelt worden sind.

Zur Praxis des geographischen Unterrichts.

I. Entwurf eines Wandtafelbildes der Heimat.*)

Vom K. Seminarlehrer Ebner.

1. Das Aufsuchen der Himmelsgegenden oder das Orientieren.

Die Wandtafel liegt wagrecht auf einem Tische, die Seiten genau nach den Himmelsgegenden gerichtet. Wir werden unser Schulzimmer abzeichnen! Zu diesem Zwecke müßt ihr erst die Himmelsgegenden kennen lernen. L. Jene Seite des Himmels, wo die Sonne aufgeht, nennt man Ostseite. Zeigt hin! L. Von den vier Seiten unserer Tafel ist auch eine nach Osten gerichtet. Ein Schüler zeigt diese Seite und schreibt auf derselben „Ostseite" ein. In gleicher Weise werden West- und Südseite gezeigt und eingeschrieben. L. Wir kennen jetzt drei Seiten des Schulzimmers (und also auch des Firmamentes). Das Zimmer (sowie das Firmament oder der Himmel) hat noch eine vierte Seite. Wer zeigt diese? L. Wann steht die Sonne nach dieser vierten Seite hin? L. Da sieht man die Sonne nie stehen. Weil die Sonne am Abend dort (im Westen) untergeht, am Morgen aber hier (im Osten) aufgeht, so ist es, als gehe sie während der Nacht an dieser Seite (L. zeigt die Nordseite) vorüber, und dann müßte sie um Mitternacht in der Mitte dieser Seite stehen. Diese Himmelsseite oder Himmelsgegend nennt man Nordseite. Auch diese Himmelsseite wird auf der liegenden Tafel eingeschrieben. Übungen: Zeige und nenne die vier Himmelsgegenden N! Zeige sie an der liegenden Tafel! Sprechen im Chore. In der zweiten Unterrichtsstunde läßt man die Himmelsgegenden wiederholen, sodann wird die Tafel aufgerichtet. Zu welcher Hand steht jetzt die Ost-, West-, Südseite? L. So ist es jederzeit bei hängenden Landkarten; hier hat man jederzeit rechts Osten, links Westen, oben Norden, unten Süden.

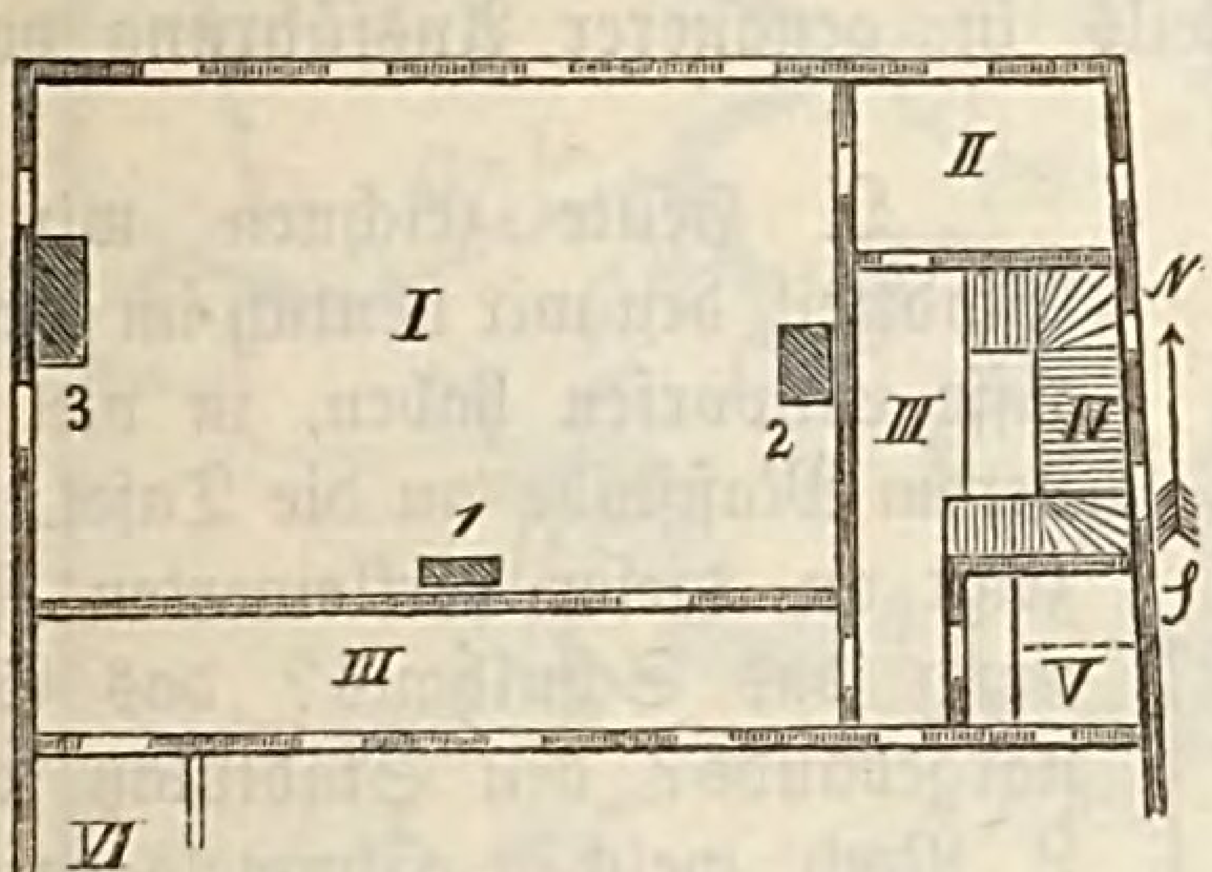
2. Der Grundriß des Schulzimmers und des Schulhauses.

1. Vorübung. Der L. zeigt an einem Würfel die Grundfläche, die Oberfläche, die Seitenflächen und läßt die Grundfläche zeichnen und vielleicht noch den Grundriß anderer einfacher Gegenstände. Wir zeichnen nun auch die

*) Es ist als konkretes Beispiel die Stadt Straubing mit Umgebung gewählt. Die an einer Provinzialstadt dargelegten Verhältnisse werden sich ohne Schwierigkeit auf den eigenen Schulort übertragen lassen.

Grundfläche des Schulzimmers. Unser Zimmer ist rechteckig und länger als breit. Was müssen wir thun, um zu erfahren, wie lang und breit das Zimmer ist? Sch. Wir müssen das Zimmer ausmessen. Geschieht. Welche Länge habt ihr gefunden? Sch. Sechs Meter. L. Diese Länge (6 m) soll an die Tafel gezeichnet werden. Sch. Sechs Meter kann man nicht an die Tafel zeichnen, weil sie zu klein ist. L. Wie ist da zu helfen? Wir werden die Zeichnung des Schulzimmmers kleiner als das Schulzimmer machen. Welches Maß können wir für ein m setzen? Sch. Ein dm. L. Wir wenden also einen kleineren (verjüngten) Maßstab an. Wie vielmal so klein ist dieser angenommene Maßstab als der wirkliche? Sch. Er ist 10 mal so klein.

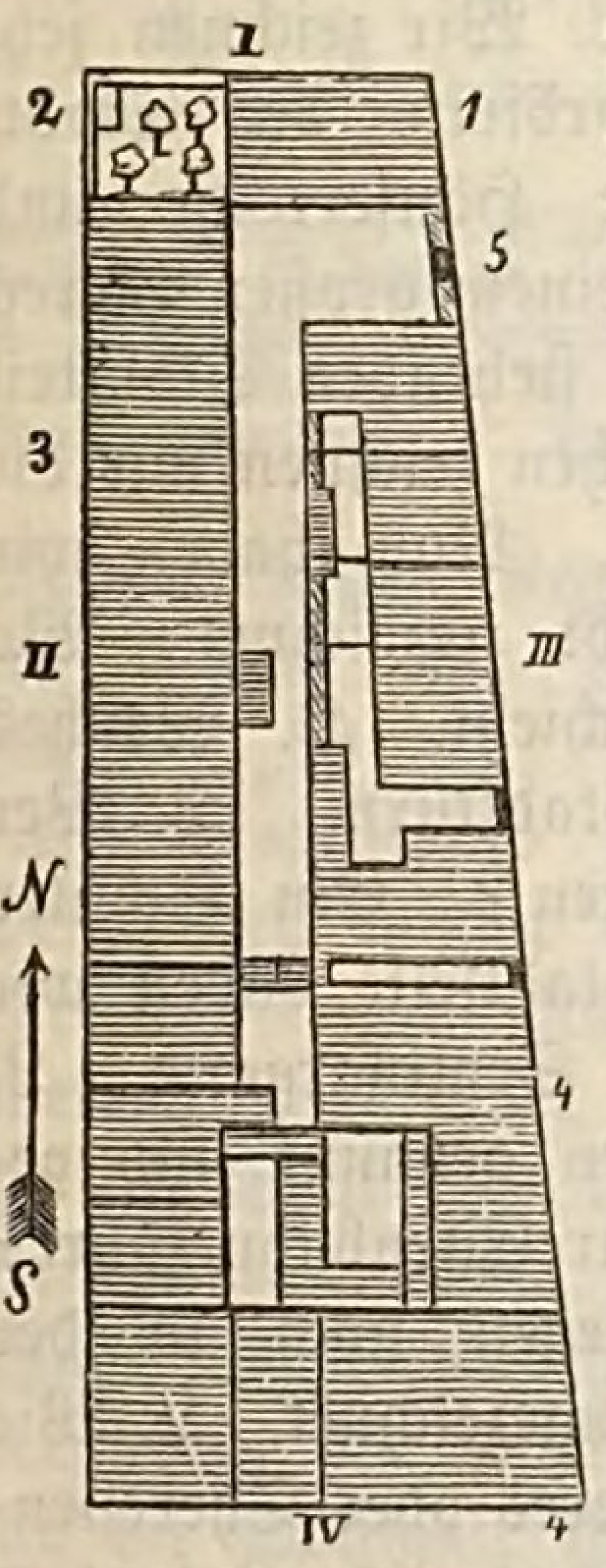
Plan des Schulzimmers und des Schulhauses.



I. Schulzimmer: 1. Ofen, 2. Katheder, 3. Schrank. II. Nebenzimmer, III. Gang, IV. Stiege, V. Abort, VI. Verbindungsgang mit dem Seminar.

2. Plan des Schulzimmers. L. Ein Schüler soll nun die verkürzte Länge des Schulzimmers (also eine Länge von 6 dm) an die liegende Tafel zeichnen. Auf welche Seite der Tafel muß diese Linie gezeichnet werden? Sch. Auf die Ostseite. L. Warum? Die Schüler zeichnen dasselbe auf ihre Schiefertafeln. Es werden nun die übrigen Seiten des Schulzimmers gemessen und gezeichnet, Fenster und Thüren, der Grundriß des Katheders und anderer Einrichtungsgegenstände in die Zeichnung eingetragen; es genügt hier aber, die Größenverhältnisse mit dem Auge zu bestimmen. Wenn so der Plan des Schulzimmers entworfen ist, wird ein genau ausgeführter Grundriß des Lehrzimmers den Schülern vorgezeigt. Nachdem man das Vorausgegangene an dem ausgebreiteten Plane wiederholt hat, wird er im Schulzimmer aufgehängt.

Plan des Stadtteiles mit dem Schulhause.



I. Spitalgasse. II. Seminargasse. III. Simon-Höller-Str. IV. Stadtplatz. 1. Schulhaus, 2. Hausgärtchen, 3. Seminargebäude. 4. Rathaus, 5. Mauer m. Einfahrt.

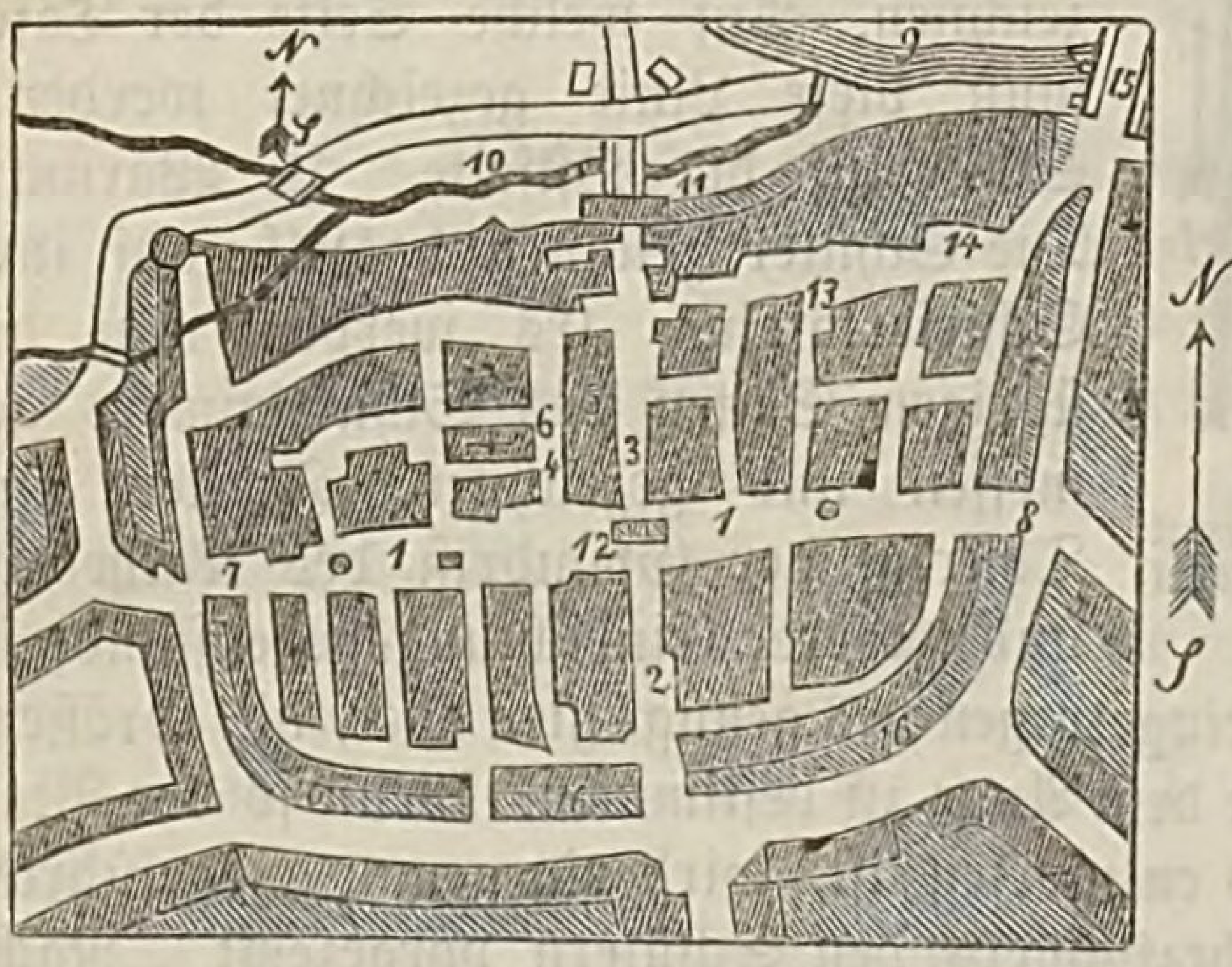
3. Plan des Schulhauses. Wir werden nun auch den Grundriß des Schulhauses zeichnen. Welche Arbeit muß vorausgehen? Sch. Das Ausmessen des Schulhauses. L. Das Ausmessen des Schulhauses hat N. schon vorgenommen. Ihr könnt das Schulhaus einmal während der Pause messen. Die Ost- und Westseite sind je 30, die Süd- und Nordseite je 40 m lang. Die vier Seiten werden nur im verkleinerten Maßstabe an die Tafel gezeichnet und die Namen der angrenzenden Straßen, Gärten ꝛc. eingeschrieben.

3. Erweiterung des Schulhausplanes zum Stadtteil- und Stadtplan.

Thema voraus. L. Unser Schulhaus steht nicht allein, sondern hängt mit anderen Häusern zusammen, die einen Teil der Stadt bilden. Welche Verbindung finden wir auf der Südseite? Sch. Eine Mauer. L. Wir zeichnen sie (ihren Grundriß). Diese Mauer schließt den Hofraum auf der Südseite des Schulhauses zum Teil ein. — L. Was reiht sich an die Mauer und an den Hofraum an? Sch. Das Haus des N. N. Der Grundriß dieses Hauses und

der übrigen Häuser dieser Reihe wird gezeichnet. L. Was schließt sich an das auf der Westseite des Schulhauses liegende Gärtchen an? Sch. Das Seminargebäude. L. Das Seminargebäude wollen wir ebenfalls zeichnen und ebenso die übrigen Häuser, die sich ihm anreihen. Auf Genauigkeit dieses Entwurfes kann natürlich nicht gesehen werden. L. Wir haben jetzt den Grundriß einer zusammenhängenden Häusermasse gezeichnet. Diese Häuser bilden einen Teil der Stadt, einen Stadtteil. Diesen erweiterten Grundriß können wir auch Plan nennen. — Wir wollen nunmehr die Gassen und Plätze einschreiben, die den gezeichneten Stadtteil umgeben. L. Wie heißt die Gasse auf der Westseite dieses Stadtteils? Sch. Seminargasse. Wird angeschrieben. L. Was liegt an der Südseite des Stadtteils? Sch. Der Stadtplatz 2c. Nach der Entwicklung wird ein Plan des Stadtteils in genauerer Ausführung vorgelegt und das Gelernte daran wiederholt.

Stadtplan.



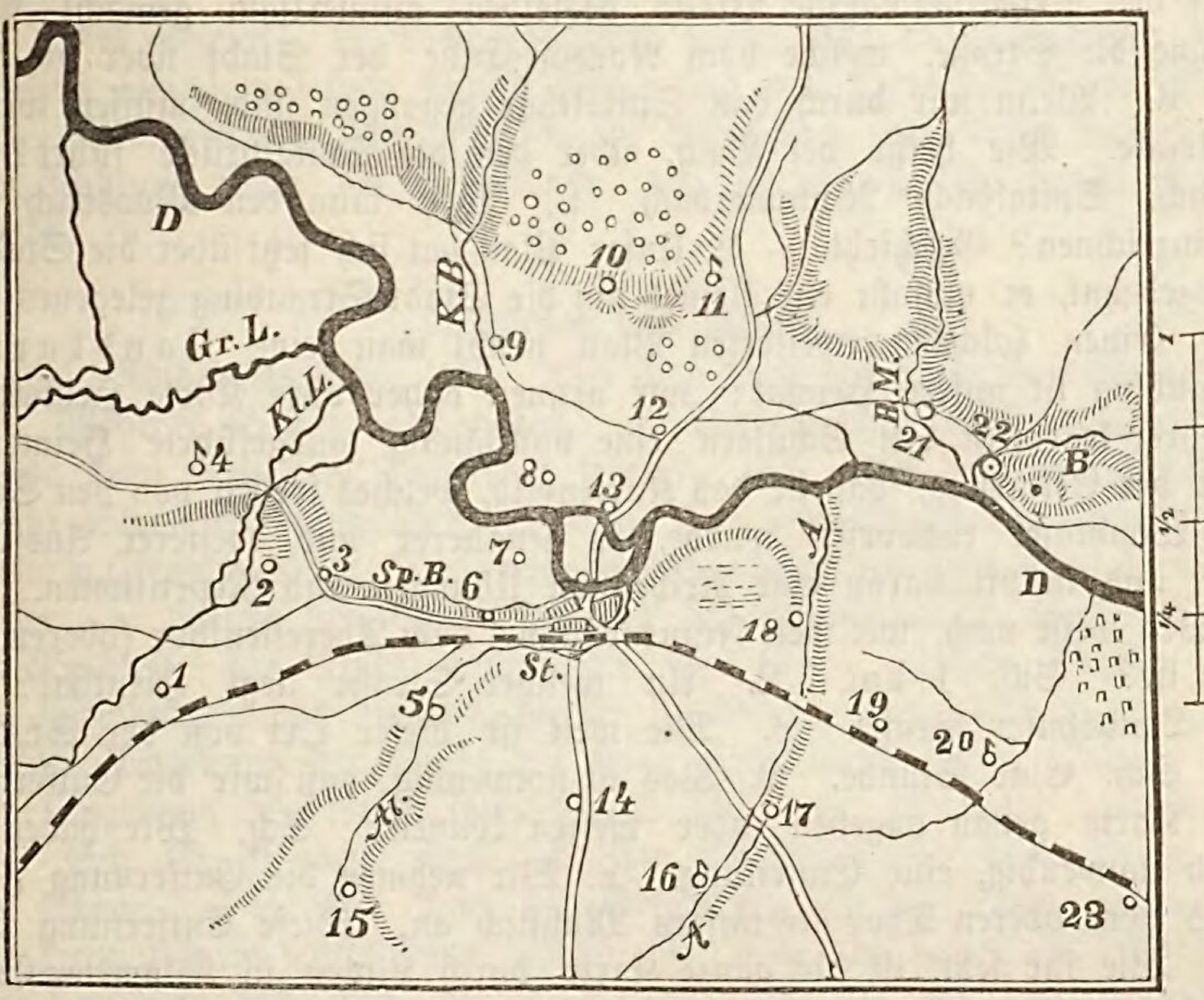
1. Stadtplatz, 2. Steinergasse, 3. Simon-Höller-Straße, 4. Seminargasse, 5. Stadtteil mit dem Seminar-Schulhaus, 6. Stiftskirche, 7. Theresienthor, 8. Ludwigsthor, 9. Die Donau, 10. Der Moosbach, 11. Das Spitalthor, 12. Der Stadtturm, 13. Die Fraunhoferstraße, 14. Schloßplatz mit der Kaserne, 15. Die Donaubrücke, 16. Der Stadtgraben.

L. Heute zeichnen wir den Stadtteil, den wir neulich im Grundrisse entworfen haben, in viel kleinerem Maßstabe an die Tafel. Wer zeigt an dieser verkleinerten Zeichnung das Schulhaus? das Seminargebäude? den Stadtplatz 2c. 2c. L. Nach welchen Himmelsgegenden ist der Stadtplatz besonders ausgedehnt? Sch. Nach Westen und Osten. L. Was liegt an der Nord- und Südseite des Stadtplatzes? Sch. Häuser. L. Wir zeichnen jetzt die auf der Nordseite des Stadtplatzes liegende Häuserreihe und Häusermasse in einem großen Viereck zu dem vor uns stehenden Stadtteil hinzu. Desgleichen zeichnen wir die Häusermasse, die den Stadtplatz auf der Südseite einschließt. Nun haben wir die zwei großen Häusermassen, die zwei Hälften der Stadt gezeichnet. Wo liegt die südliche Stadthälfte? Zeigt die nördliche! Geschieht. L. Welches Gebäude steht in der Mitte des Stadtplatzes? Sch. Der Stadtturm. L. Wer kann den Grundriß des Stadtturms in den Plan einzeichnen? Ein Schüler versucht das. L. Welche Straßen (Gassen) der nördlichen Stadtseite haben wir schon gezeichnet? Sch. Die Simon-Höller-Straße und die Seminargasse. L. Welche Straßen gibt es auf dieser Stadtseite noch? Werden genannt und gezeichnet. L. Wie heißt die Straße, welche vom Stadtturm zur Eisenbahn führt? Sch. Steinergasse. Wird gezeichnet. L. Welche Gassen liegen noch in der südlichen Stadthälfte? Werden genannt und in den Plan eingezeichnet. L. Wie heißt das Thor an der Westseite des Stadtplatzes? Sch. Oberes oder Theresienthor. L. Wie heißt das Thor an der Ostseite? Sch. Unteres oder Ludwigsthor. Nun wird ein genau ausgeführter Stadtplan vorgezeigt. An demselben werden die wichtigsten Gebäude: Kirchen, Amtsgebäude, Lehranstalten, die Wohnhäuser der Schüler gesucht, der Schulweg einzelner Schüler u. a. angegeben. Die Schüler erhalten den Auftrag, auf dem Schulwege die Lage der Straßen und Gebäude zu beachten und den Stadtplan als Hausaufgabe zu zeichnen.

4. Die Heimatskarte.

L. Wir zeichnen heute die Umgebung der Stadt. Wir müssen also den Stadtplan in sehr verkleinertem Maßstabe an die Tafel zeichnen. Mit welcher Seite fangen wir an? Mit dem westlichen Teile. Wir zeichnen also zuerst die Regensburgerstraße in unsern Plan. Diese führt vom Theresienthor nach

Karte der Umgegend vom Straubing.



Zeichenerklärung: 1. Pilling, 2. Atting, 3. Rinkam, 4. Rain, 5. Alburg, 6. Frauenbrünnel, 7. Kagers, 8. Sossau, 9. Kößnach, 10. Münster, 11. Steinach, 12. Parkstetten, 13. Hornstorf, 14. Innerhienthal, 15. Feldkirchen, 16. Geltolfing, 17. Aiterhofen, 18. Ittling, 19. Amselfing, 20. Schambach, 21. Oberalteich, 22. Markt Bogen, 23. Straßkirchen, St. Straubing. — D. Donau, kl. L. kleine Laber, gr. L. große Laber, Sp. B. Spitalbach, Al. Allachbach, A. Aitrach, K. B. Kößnachbach, M. B. Mennachbach, B. Bogenberg und Bogenbach.

Westen (gegen Regensburg). Es ist wohl selbstverständlich, daß der Lehrer die Kinder mit der Darstellungsform der geographischen Objekte bekannt macht. „Wenz, die Theorie des Landkarten- und Planzeichnens, behandelt diesen Gegenstand in eingehender und anschaulicher Weise.) L. In welche Ortschaften kommt man zuerst, wenn man auf der Regensburgerstraße fortschreitet? Sch. Nach Frauenbrünnel. L. Wie weit ist Frauenbrünnel vom oberen Stadtthore entfernt? Sch. Eine halbe Viertelstunde. L. Wie oft ist wohl die Länge des Stadtplatzes in dieser Strecke enthalten? Sch. Beiläufig zweimal. Wer findet die Stelle, wo wir (auf der in unserem Plane stehenden Regensburgerstraße) den Ort einzeichnen müssen? Die Kinder versuchen, die Stelle anzugeben. L. An dieser Stelle wollen wir ein Zeichen für die Ortschaft Frauenbrünnel machen, einen Punkt (●), und den Namen „Frauenbrünnel" dazu schreiben. L. Welche Straße zeichnen wir jetzt? Die Landshuterstraße. Sie führt vom Steinerthor weg nach Süden. Zeichnen! Was zeichnen wir jetzt? Die Eisenbahn. L. An welcher Seite der Stadt läuft sie vorüber? Sch. An der Südseite. L. Wer kann die Eisenbahn in den Plan einzeichnen? Sch. — Es wird die Straße gezeichnet, welche sich

vom Spitalthore aus gegen Norden zieht. In gleicher Entfernung wie Frauenbrünnel liegt nach Norden das Dorf Kagers. Es wird das Zeichen hiefür in den Plan eingetragen und der Name dazugeschrieben. L. An welcher Seite der Stadt fließt die Donau vorüber? Sch. An der Nordseite. L. Wer kann die Donau in den Plan einzeichnen? Ein Schüler versucht es, nachdem der Lehrer noch auf die größeren Krümmungen des Flusses in der Nähe der Stadt und auf die verhältnismäßige Breite desselben aufmerksam gemacht hat. — N, zeichne die Straße, welche vom Nordost-Ende der Stadt über die Donau führt! L. Wenn wir durch das Spitalthor gegangen sind, müssen wir über eine Brücke. Wie heißt der Bach, über den die Spitalbrücke führt? Sch. Moosbach, Spitalbach, Rinkamerbach. L. Wer kann den Moosbach in den Plan einzeichnen? Geschieht. — L. Unser Plan hat sich jetzt über die Stadt hinaus ausgedehnt, er umfaßt ein kleines um die Stadt Straubing gelegenes Stück Land. Einen solchen erweiterten Plan nennt man eine Landkarte. — L. Straubing ist unsere Heimat; wir nennen daher diese Karte Heimatskarte. Der Lehrer legt jetzt den Schülern eine vollständig ausgeführte Heimatskarte vor mit der Erklärung, daß sie das Kartenbild, welches soeben von den Schülern an der Wandtafel entworfen wurde, in genauerer und weiterer Ausführung enthalte, und knüpft daran eine Reihe von Übungen und Repetitionen.

Wer weiß noch, wie weit Frauenbrünnel vom Theresienthor (oberen Thor) entfernt ist? Sch. 1 km. L. An welcher Straße liegt Hienthal? Sch. An der Landshuter Straße. L. Wie weit ist dieser Ort von der Stadt entfernt? Sch. Eine Stunde. L. Was ist notwendig, daß wir die Entfernungen auf der Karte genau angeben oder messen können? Sch. Wir haben einen Maßstab notwendig, eine Einteilung. L. Wir nehmen die Entfernung Frauenbrünnels vom oberen Thor als unsern Maßstab an. Diese Entfernung beträgt 1 km. Wie ihr seht, ist die ganze Karte durch Linien in Kilometer-Entfernungen eingeteilt. — L. Lege deinen Finger auf der Heimatskarte an die Stelle, wo das Theresienthor steht, N! Fahre 1 km weit nach Westen, 1 km nach Süden, 1 km nach Osten und 1 km nach Norden! Nun sind wir wieder am Theresienthor angelangt. Die umfahrene und durch Linien eingeschlossene Fläche hat die Form eines Quadrates. Man nennt sie ein Quadrat-Kilometer (qkm). In ähnlicher Weise können auch Quadratmeilen umgrenzt werden. Übungen: Es soll das qkm umgrenzt werden, in welchem Feldkirchen, Sossau, Alburg 2c. liegen! Wie viele km ist Ittling, Aiterhofen, Sossau 2c. von Straubing entfernt?

5. Fließende und stehende Gewässer.

Thema voraus. L. Wer zeigt auf der Heimatskarte die Donau? — den Spitalbach? L. Wir stehen neben der Donaubrücke und schauen in das Wasser hinab. Es fällt uns die schnelle Bewegung des Wassers auf. Die Donau ist ein fließendes Gewässer. Ein Gewässer, an welchem wir ein solches Fortfließen nicht wahrnehmen, nennen wir stehendes Gewässer. L. Wer zeigt mir außer der Donau noch andere fließende Gewässer auf unserer Karte? Die Schüler zeigen den Spitalbach, den Allachbach 2c. L. Wodurch unterscheidet sich die Donau vom Spitalbach? Sch. Die Donau ist groß, breit; der Spitalbach ist klein, schmal. L. Ein fließendes Gewässer, das groß und breit ist, heißt Fluß. Ein fließendes Gewässer, das klein und schmal ist, heißt Bach. L. Welche stehenden Gewässer hat Straubing und seine Umgebung? Sch.

Straubing hat bei Hornstorf den Hornstorfer See. Ein kleines stehendes Gewässer nennt man Teich, Weiher, ein großes nennt man See. Dem stehenden Wasser bei Hornstorf gibt man zwar den Namen See, Hornstorfer See, aber das ist nur ein Weiher; der See ist eine viel größere Wasserfläche. Einen See habt ihr zwar noch nicht gesehen; aber ihr sahet, wie das Hochwasser der Donau über die weite Ebene sich ausbreitete. So dürft ihr euch auch einen See vorstellen. — L. Zeigt mir die Stelle, wo der Moosbach in die Donau fließt! Wird gezeigt. L. Diese Stellung nennt man die Mündung (weil der große Fluß gleichsam seinen Mund öffnet und den kleinen Fluß oder Bach verschlingt). Übungen: L. Wo mündet der Allachbach, die kleine Laber 2c.? In welcher Richtung fließt der Allachbach, der Spitalbach, die große Laber, die Donau 2c. ?

6. Ebenen und Berge.

Ziel: Bodengestaltung. L. Wer von euch hat schon den Bogenberg gesehen? Mehrere Kinder melden sich. L. Von welcher Stelle unseres Wohnortes aus kann man den Bogenberg sehen? Sch. Von der Donaubrücke aus. L. Besitzt Straubing auch Berge? Sch. Ja, den Spitalberg, den Berg am Pulverturm (Zeughaus). L. Diese sogenannten Berge gehören einer niedrigen Anhöhe an, welche von Einhausen und Frauenbrünnel im Westen längs der ganzen Nordseite der Stadt nach Osten hin läuft. Solche einzeln stehende geringe Erhöhungen des Bodens, welche ihr Berge nennt, sind Hügel. Auch die nächste Umgebung der Stadt hat keine eigentlichen Berge. Wenn es aber in der Umgebung der Stadt keine Berge gibt, wie ist dann der Boden gestaltet? Sch. Er ist eben, flach. L. Ein Landstrich, der keine Berge enthält, ist eine Ebene. — L. Wer kann den Bogenberg an die Tafel zeichnen (oder in die Heimatskarte einzeichnen, wenn sie noch an der Tafel steht)? Die Schüler versuchen das nach der Anschauung. L. N. hat den Bogenberg an die Wandtafel gezeichnet; aber man sieht an diesem Bilde nur eine Seite des Berges, die Westseite. Ihr sollt den Berg so in die Karte zeichnen, daß man ihn von allen Seiten sehen kann. Ich zeige euch hier ein genaues Abbild des Bogenberges in sehr kleinem Maßstabe. Den oberen Teil des Berges, die kleine Fläche, auf welcher die Kirche steht, nennt man Gipfel, Scheitel, Scheitelfläche. L. Wer kann die Seiten (die Abhänge, die Abdachung) des Berges zeigen? L. Laufen alle Seiten vom Scheitel in gleicher Weise herab wie die Westseite? Sch. Die Westseite läuft steil herab. L. Wie die Ostseite? Sch. Allmählich, sanft. Der Bogenberg steht auf dem Boden, auf einer Ebene. Jenen Teil des Berges, mit welchem er auf dem Boden steht, nennt man den Fuß, den Umriß. L. Ich zeichne jetzt den Bogenberg so an die Tafel, wie er in einer Landkarte aussehen muß. Der Lehrer zeichnet 1. den Umriß (den Umfang oder Fuß) des Berges, 2. den Scheitel und dazu den Grundriß der Kirche, des Pfarr-

Der Bogenberg.



1. Pfarrkirche, Pfarrhof und Schulhaus; 2. Klause.

hauses und des Schulhauses, 3. die Abhänge oder Seitenflächen, die er schraffiert. Übungen. L. Was habe ich gezeichnet? Wer zeigt mir die Südseite, den Fuß? den Scheitel? Welche Seite ist steil abfallend? Welche ist sanft geneigt (sanft abgedacht)? ꝛc. L. Den Unterschied zwischen einem steilen Abfall und einem steilen Abhang erkennt man an der stärkeren oder schwächeren Schraffierung der Abhänge. Nachzeichnen. — Straubing liegt zwar in einer sehr großen Ebene; dennoch kann man auf der Donaubrücke außer dem Bogenberge noch andere Berge sehen. Welche? Sch. Die Waldberge. L. Das sind die Berge des bayerischen Waldes. Diese schließen in langen Reihen die Donauebene oder die Straubinger Ebene ein. Auf welchen Seiten (Himmelsgegenden) wird die Donauebene von diesen Bergreihen (Bergketten) eingeschlossen? Sch. Auf der Nord- und Nordostseite. L. Eine ganze Reihe (Gruppe) von höheren Bergen ist ein Gebirge. L. Wer zeigt auf der Heimatskarte (oder auf der Karte von Niederbayern) die im Norden der Stadt Straubing liegende Bergkette? Die im Nordosten liegende Bergkette? In ähnlicher Weise können noch besprochen werden:

7. Die Temperatur- und Witterungsverhältnisse.

Straubing besitzt durchschnittlich mäßig kalte Winter, kühles Frühjahr, sehr warmen Sommer und schönen warmen Herbst, ziemlich viel Niederschläge an Regen und Schnee und günstigen Wechsel von heiterem und trübem Wetter. Der offenen Lage wegen hat die Straubinger Ebene viel Wind, wegen der Nähe des Gebirges verhältnismäßig wenige Gewitter.

8. Die Produkte.

Ausgezeichneter Getreideboden (Dunkelboden, daher Getreidebau (Bayerns Kornkammer), Repsbau, Viehzucht. Der Obstbau ist unbedeutend. Waldarmut. Tiere; Haustiere, Wild und andere nützliche und schädliche Tiere (Feldmausplage, Maikäferplage), Fische: Wels ꝛc. Mineralprodukte: Lehm (daher Ziegelfabrikation), Donaukies (Entstehung), in den Waldbergen Granit.

9. Die Bewohner.

1. Wohnplätze: Stadt, Dorf, Weiler, Einöde. 2. Gemeinde (Bürgermeister). Stadtbezirk, seine Grenzen, Grenzsteine. Grenzlinien auf der Karte. Angrenzende Gemeindebezirke. Nach Norden ꝛc. 3. Anstalten. Schulen. Pfarrsprengel. Behörden. 4. Handel und Gewerbe: a) der Stadtbewohner, b) der Landbewohner in den umliegenden Ortschaften der Straubinger Gegend. 5. Verkehrswege: a) Bahnlinien, b) Wasserstraßen, c) Haupt- und Distriktsstraßen, Gemeinde-Verbindungswege, d) Telegraphenlinien. 6. Geschichtliche Verhältnisse: Agnes Bernauer-Kapelle zu St. Peter, Fraunhofers Büste und Denkmal, Gedenktafeln von Fraunhofer, Flurl, Schmidl, v. Zoller.

Bei dem Entwurfe der Pläne des Schulzimmers, des Schulhauses, des Ortes, der Umgebung handelt es sich weder um genaue Messungen noch um schöne Zeichnungen. Das Kind soll, indem es das Bild der Heimat entwirft, die Karte verstehen lernen und mit den geographischen Elementen vertraut werden. Wird der Ortsplan aus der Anschauung selbstthätig von den Schülern gezeichnet, dann ist der vorgezeigte, fertige Plan ihnen auch nichts Neues mehr. Er dient nur der Berichtigung der Größenverhältnisse, der

Wiederholung, dem Abzeichnen, welch letzterem das Zeichnen aus dem Gedächtnisse folgt. Hiebei werden farbige Stifte und Kartennetze mit Vorteil angewendet. Sodann ist das fortgesetzte Messen und Vergleichen das einzige Mittel, dem Schüler eine annähernde Vorstellung von der Größe des Bezirkes, des Kreises, des Landes, von der Gestalt, Größe und Bewegung der Erde, von der Verteilung von Wasser und Land, von den Bodenerhebungen und Vertiefungen, von der Lage und Entfernung der Länder und Wohnorte zu geben. Das Bild der Heimat muß die Vorstellung dessen vermitteln, was das Auge des Schülers nicht mehr erreicht. Dazu gehört aber auch die Selbstanschauung des Wohnortes und seiner Umgebung. Darum ist es notwendig, daß der Lehrer seine Schüler manchmal ins Freie führe, an den Bach, in den Wald, auf die Berge, und da sie zur Beobachtung alles dessen anleite, was der Begründung und dem Fortgange des Unterrichts förderlich ist. Wenigstens sollte der fast allenthalben eingeführte Maispaziergang in dieser Richtung ausgebeutet werden.

II. Die Donau in Bayern. (Ebner.)

Die Donau. Thema voraus. Verfolgt (mit dem Stäbchen) auf der Karte von Bayern den Lauf der Donau! (Geschieht). Die Donau entsteht aus dem Zusammenflusse der Briegach und Brege in einem sumpfigen Becken östlich von Donaueschingen. Sie fließt nordöstlich durch ein anmutiges Thal und tritt bei Ulm ins bayerische Gebiet ein, welchem sie auf 53 Meilen angehört. L. Was uns A auf der Karte gezeigt hat, ist nicht der ganze Donaulauf. Die Donau fließt nach Osten weiter, bis sie in das schwarze Meer mündet. Welchen Ländern gehört das auf unserer Karte enthaltene Stück der Donau an? Sch. Dieses Stück der Donau gehört Baden, Württemberg, Bayern und Österreich an. Die Donau verläßt unser Vaterland unterhalb Passau. L. In welcher Hauptrichtung fließt die Donau durch Bayern? (In der Hauptrichtung von West nach Ost.) L. Diese Hauptrichtung behält die Donau auf ihrem ganzen Laufe bei. L. Welchen genaueren Weg verfolgt die Donau von Ulm bis Regensburg und von da bis Passau? (Von Ulm bis Regensburg fließt die Donau in nordöstlicher, von Regensburg bis Passau in südöstlicher Richtung.) Den Streifen Landes, der sich zunächst an die Ufer der Donau anschließt, nennt man das Thal der Donau. Das Donauthal ist, soweit es Bayern angehört, nicht von gleichmäßiger Breite; es treten hie und da Bergzüge, selbst Felsenmassen, auf beiden Seiten nahe zur Donau heran und engen sie ein. Zeigt mir auf der Karte solche Stellen! (1. Zwischen der Lechmündung und Neuburg a/D.; 2. von Hienheim, oberhalb Kelheim, bis Regensburg; 3. von Pleinting, oberhalb Vilshofen, bis zum Austritte der Donau aus Bayern). L. Von Hienheim bis Regensburg zwängt sich die Donau durch die Kalkberge des fränkischen Jura hindurch.

Das Donauthal zeigt aber auch breite Flächen. Wo? Wie weit erstrecken sich dieselben? (Von Ulm bis zur Lechmündung; von Neustadt bis Hienheim; von Regensburg bis Pleinting).

Die erste Thalerweiterung beginnt bei Ulm. Hier nimmt die Donau die Iller auf und wird dadurch auch für größere Schiffe fahrbar. Ulm war daher schon in früher Zeit ein bedeutender Handelsplatz. Östlich von Ulm beginnen die Versumpfungen, welche sich als Reste früherer Seebecken darstellen. (Vergleich mit den oberbayerischen Seen). Dieser Moore

wegen ist die Gegend ziemlich einförmig und Ulm zugleich der letzte bequeme Übergangsplatz über die Donau. Darin liegt die militärische Bedeutung dieser Stadt. (Schlachtfelder). Die Lage der Sümpfe bestimmte in früher Zeit die Ansiedelung der Menschen und die Entstehung der Wohnorte; daher liegen die Ortschaften bis Gundelfingen meist auf dem rechten, von da an mehr auf dem linken Ufer. An der Donau hatten die Römer um Christi Geburt gegen die Einfälle nördlich wohnender Völker befestigte Standlager errichtet, aus welchen die meisten Donaustädte entstanden. (Römerstraße, Pfahlrain oder Teufelsmauer). Bei Donauwörth erreicht die Nürnberger Straße die Donau; daher auch hier viele Schlachten ausgefochten wurden.

Die zweite Thalebene liegt ihrem größeren Teile nach im Süden der Donau. Ihr Hauptplatz ist Ingolstadt. Bei Neustadt treten die sonderbar gestalteten und dicht bewaldeten Felsen des Juragebirges hart an die Ufer der Donau, engen sie ein und zwingen sie, in vielen Krümmungen sich durch das Gestein zu winden. (Lange Wand bei Kelheim). Im Thale bei Kelheim wird ihr Lauf freier. Hier mündet der von König Ludwig I. erbaute Ludwigskanal in die Altmühl aus. (Befreiungshalle). Regensburg. (Walhalla. S. Lesebuch).

Die dritte Thalebene zwischen Regensburg und Passau ist 98 km lang und bis 10 km breit. Wegen ihrer großen Fruchtbarkeit nennt man sie Bayerns Kornkammer. Nördlich wird sie von den Bergen des bayerischen Waldes, links von dem Hügelgelände der südbayerischen Hochebene begrenzt. Das linke Ufer der Donau liegt höher, ist Überschwemmungen weniger ausgesetzt und daher bei Anlage der Wohnorte bevorzugt. Weil das Donauthal von allen Seiten leicht zugänglich ist, war es von alters her nicht bloß eine Hauptverkehrsader für den Handel, sondern auch der Tummelplatz der Wandervölker und der Heere. (Handelsstädte. Festungen. — Hunnen, Karl der Große, Napoleon I.)

III. Materialien zur Globuslehre.

I. **Kugelgestalt der Erde**. Wir erkennen die Rundung der Erde gewöhnlich nicht, weil wir nur ein ganz kleines Stück der Erdoberfläche zu überschauen vermögen, und weil häufig Unebenheiten die Aussicht beeinträchtigen; auf dem Meere vermag man an nahenden Schiffen ꝛc. die Krümmung der Erde nachzuweisen. Die hohen Berge können die Kugelgestalt der Erde nicht stören; sie sind gleich Sandkörnern auf einer Kegelkugel. Die Oberfläche der Erdkugel ist rings herum teils Land, teils ist sie von Wasser bedeckt und rings herum von Menschen und Tieren bewohnt. Die Menschen können nicht über die Erdkugel hinabgleiten, denn fürs erste ist dieselbe ungeheuer groß; dann aber vermag die Erde eine Anziehung auszuüben, weshalb jeder geworfene Stein ꝛc. auf die Erde niederfallen muß. Die Erdkugel oder der Erdball schwebt frei im Himmelsraume und bewegt sich um die Sonne. Die Erdkugel kann künstlich nachgebildet werden. Eine kleine künstliche Erdkugel wird Globus genannt.

II. **Das Liniennetz der Erde.** Der Globus wird durch ein Liniennetz eingeteilt; ein solches Liniennetz kann man sich auch auf die Erde übertragen denken.

Der kleine Globus (oder eine einfache Kugel, deren sich der Lehrer zu seinen Erklärungen bedient) ist durchbohrt und mit einer Achse versehen, die durch den Mittelpunkt des Globus (der Kugel) geht. Der Globus läßt sich

um diese Achse drehen. Auch die Erde besitzt eine Achse, um die sie sich fortwährend dreht, die Erdachse. Ihre Endpunkte werden Pole genannt. Den aufwärts gerichteten Pol nennt man Nordpol rc. Die Achse ist ein Durchmesser der Kugel; auch auf der Erdkugel kann man solche Durchmesser annehmen. Die Länge des Erddurchmessers beträgt an den Polen 1713 Meilen = 12712 km, am Äquator 1719 Meilen = 12755 km.

Der Lehrer zieht eine Linie rings um die Kugel mit gleichem Abstande von beiden Polen. Diese Linie teilt die Kugel in zwei gleiche Teile. Sie heißt Gleicherlinie oder Äquator. Auch die Erde besitzt einen Äquator. Die um den Nordpol liegende Kugelhälfte heißt die nördliche Erdhälfte oder nördliche Halbkugel rc. Den Äquator kann man einteilen in vier Viertelskreise, oder in 360 Teile, Grade genannt, den Grad in 60 Raum- oder Bogenminuten rc. Ein Grad des Erdäquators ist 15 geographische Meilen = 111 km lang; mithin zählt der Äquator oder Erdumfang 360 × 15 = 5400 geographische Meilen = ca. 40000 km. (1 geogr. Meile = 7,42 km).

Man sucht die Erdkugel auch auf dem Papiere und zwar auf einer Ebene darzustellen; auf einer Karte kann man aber höchstens die Hälfte der Erdkugel abbilden. Man erhält eine nördliche und eine südliche Halbkugel, wenn die Kugel am Äquator durchschnitten dargestellt wird, — eine östliche und westliche Halbkugel, wenn man sich die Erde an beiden Polen durchschnitten denkt. Dergleichen Darstellungen werden Planiglobien genannt.

(Der Lehrer zieht auf der Kugel mit der Kreide einzelne Parallelkreise; er kann auch eine gezeichnete Halbkugel vorlegen, auf welcher nur die beiden Pole bezeichnet und der Äquator und die Parallelkreise eingetragen sind.) Der Äquator läuft in der Richtung von West nach Ost um die Erde. Es gibt noch andere Linien, die in gleicher Richtung wie der Äquator um die Erde laufen. Sie heißen Parallellinien oder Parallelkreise. Diese nehmen vom Äquator gegen die Pole hin an Länge ab. Man kann sie in beliebiger Zahl ziehen; auf dem Globus werden sie gewöhnlich in einem Abstande von 10 zu 10 Grad, auf Karten für einzelne Länder von Grad zu Grad gezogen rc.

Vier Parallelkreise besitzen eine besondere Bedeutung, weil sie dazu dienen, die Erdoberfläche in Gürtel oder Zonen einzuteilen. Zwei derselben werden in einer Entfernung von $23^1/_2$ Grad zu beiden Seiten des Äquators gezogen und heißen Wendekreise (nördlicher und südlicher); von den zwei andern zieht man einen $23^1/_2$ Grad vom Nordpol, den anderen $23^1/_2$ Grad vom Südpol entfernt; diese nennt man Polarkreise.

a) Der zwischen den beiden Wendekreisen liegende Gürtel wird die heiße Zone genannt. Vorzüge derselben: das ganze Jahr hindurch Wärme, viel Sonnenschein mit heiteren Tagen; eine üppige Pflanzenwelt mit Blumen- und Früchtenreichtum (Zuckerrohr rc.); prächtige Tiergeschlechter. Schattenseiten: drückende Hitze, ansteckende Krankheiten, Dürre, Wüstensand, schreckliche Gewitter mit Orkanen, giftige Schlangen, Tiger, lästige Insekten rc. — b) Die von einem Pol bis zum Polarkreis reichenden Gürtel werden kalte Zonen genannt. Eigentümlichkeiten: majestätische Eisfelder und Eisberge, Schlittenfahrten mit Hunden und Renntieren, Scharen zutraulicher Vögel, das herrliche Nordlicht rc.; aber auch schreckliche Winterkälte, so daß die Schiffe eingefrieren, lange Nächte, Nebel. — c) Die zwei Erdgürtel zwischen je einem Polarkreis und einem Wendekreis werden gemäßigte Zonen genannt. Es herrscht da

ein Winter, nicht zu lang und nicht zu streng, aber doch mit Eis und Schnee; ein erträglich warmer Sommer mit Blumen und Früchten ꝛc. So ist es bei uns, in der nördlich gemäßigten Zone.

Auf dem Globus zieht man auch Linien, die von Pol zu Pol laufen, von Nord nach Süd und umgekehrt; sie werden Nordsüdlinien (-Kreise) genannt. (Der Lehrer zeichnet solche Linien auf die Kugel und legt eine gezeichnete Halbkugel vor, auf welcher nur die Mittagslinien gezogen sind). Auch die Erde wird durch Nordsüdlinien eingeteilt. Alle Orte, die unter ein und derselben Linie liegen, haben zu gleicher Zeit Mittag; man nennt diese Linien daher auch Mittagslinien, Mittagskreise oder Meridiane. Beim Zählen der Parallelkreise geht man vom Äquator aus. Auch zum Zählen der Mittagslinien ist ein Ausgangsmeridian notwendig; wir wählen dazu jenen, welcher durch die Insel Ferro geht. (Die Franzosen zählen von dem Meridian aus, der durch Paris geht). Man nennt diesen Ausgangsmeridian den Nullmeridian; von diesem aus kann man nach Osten und nach Westen zählen. Auf dem Globus werden die Mittagskreise wie die Parallelkreise in Abständen von 10 zu 10 Grad eingetragen ꝛc. (Der Lehrer legt eine Halbkugel mit dem vollständigen Liniennetze vor). — Übungen. Aufsuchen des 10., 15. nördlichen oder südlichen, des Regensburger, des Straubinger Parallelkreises ꝛc., ferner der Orte in der Straubinger Gegend, die mit Straubing gleichen Parallelkreis haben. Suchen des 20., 35. östlichen oder westlichen Meridians ꝛc., des Straubinger, Münchener Mittagskreises, der Örtlichkeiten in der Straubinger Gegend, die mit Straubing gleichen Mittagskreis haben. Suchen der Durchschneidungspunkte des 20. nördlichen Parallelkreises, des 30. östlichen Meridians ꝛc. teils auf den Planiglobien, teils auf anderen Karten.

Erklärung über die Breitenrichtung und Längenrichtung der Erde. Die Parallelkreise heißen auch Breitenkreise, die Meridiane Längenkreise. Die Entfernung eines Ortes vom Äquator nennt man auch geographische Breite, die Entfernung eines Ortes vom Nullmeridian geographische Länge. Bei Bestimmung der geographischen Lage eines Ortes dienen die Kartenränder als Stellvertreter des Äquators und des Nullmeridians. — Übungen. Suchen der Länge und Breite verschiedener Orte auf dem Globus, auf Übersichts- und Spezialkarten.

III. **Achsendrehung der Erde. Tag und Nacht.** Der Lehrer stellt ein Kerzenlicht auf und hält die Kugel (den kleinen Globus mit der Achse) vor das Licht. Es wird nur die Hälfte der Kugel beleuchtet. — So kann auch die Sonne immer nur die Hälfte der Erde beleuchten. Die unbeleuchtete Hälfte ist dunkel, sie hat Nacht; die beleuchtete ist hell, sie hat Tag. Es bleibt nicht immer auf der gleichen Seite dunkel; denn die Erde dreht sich von West über Süd nach Ost um ihre Achse; nach und nach werden alle Punkte der Kugel beleuchtet. (Der Lehrer macht einen weißen Punkt auf die Kugel und zeigt, wie demselben die Sonne im Osten aufgeht, wie sie mittags im Süden steht und abends im Westen untergeht). Die Erde braucht zu einer vollen Umdrehung 24 Stunden.

IV. **Das Jahr und die Jahreszeiten.** Wir haben ferner gehört, die Erde schwebe frei im Himmelsraume. Aber sie bleibt nicht immer an der gleichen Stelle stehen; sie wird von der Sonne gehalten, angezogen und bewegt sich um dieselbe. Dieser Umlauf der Erde dauert 365 Tage und 6 Stunden; dieser Zeitraum wird ein Jahr genannt. (Zur Veranschau-

lichung legt der Lehrer entsprechende Zeichnungen vor oder ein kleines, einfaches Tellurium, bestehend aus einem Brettchen, in dessen Mitte ein Kerzenlicht steht, und an dessen vier Seiten schief stehende, nach der gleichen Richtung schauende Drähte stecken, über welche kleine Kugeln geschoben werden können). Wird die Kugel so um das Licht herumgeführt, daß ihre Achse senkrecht steht, so erhält immer die Äquatorialzone allein die stärkste Beleuchtung und Erwärmung, und die Gegenden um die Pole erhalten nur wenig Licht und Wärme; so ist es auch auf der Erde. Man kann aber die Kugel auch so stellen, daß die nördliche Erdhälfte mehr beleuchtet und erwärmt wird, als die südliche und umgekehrt.

Gibt man der Kugelachse eine Neigung von $23^1/_2$ Grad zur senkrechten Richtung und richtet man den Nordpol der Erdachse nach der nördlichen Himmelsgegend (zum Polarstern), dann wird beim Herumführen der Kugel um die Sonne (um das Kerzenlicht) abwechselnd die Äquatorialgegend, die nördliche Erdhälfte, wieder die Äquatorialgegend und endlich die südliche Erdhälfte vorherrschend beleuchtet und erwärmt werden. So ist es mit der Erde: Steht sie im Westen von der Sonne, so wird vorherrschend die Äquatorialgegend erleuchtet und erwärmt, es ist bei uns Frühling; steht sie im Süden von der Sonne, so ist dieser die nördliche Erdhälfte mehr zugewendet; diese wird daher mehr erleuchtet und erwärmt und hat Sommer &c.

Am Apparate läßt sich ersehen, daß bei der Frühlings- und Herbststellung ein Punkt der Erdoberfläche, sei er am Äquator oder entfernt von ihm, gleichlang im Licht und im Schatten zu laufen hat, während er bei der Sommerstellung auf der nördlichen Erdhälfte länger im Lichte, als im Schatten läuft. So ist es mit der Erde. Im Frühling ist deshalb Tag und Nacht gleichlang; im Sommer sind auf der nördlichen Erdhälfte die Tage länger, als die Nächte &c. Die Sonne hat dabei einen viel größeren Tagesbogen zu beschreiben.

V. **Der Mond und andere Himmelskörper.** Wie die Erde sich um die Sonne bewegt, so bewegt sich in ähnlicher Weise der Mond um die Erde. Er wird von der Sonne beleuchtet, und nach seinen verschiedenen Stellungen sehen wir abwechselnd die ganze beleuchtete, halbe beleuchtete, viertel beleuchtete Seite &c., welche Erscheinungen Mondwechsel und Lichtgestalten des Mondes genannt werden. (Man spricht von Vollmond, erstem Viertel, Neumond &c.) Der Mond geht täglich um 50 Minuten später auf, weil er während einer Erdumdrehung auch ein Stück auf seiner 28tägigen Bahn vorwärts wandelt.

Wenn der Mond auf seinem Wege um die Erde in gerader Richtung zwischen Erde und Sonne zu stehen kommt, dann verdeckt er die weit entfernte Sonne ganz oder teilweise, so daß deren Strahlen nicht mehr auf die Erde gelangen können und die Erde verfinstert erscheint; diese Erscheinung nennt man Sonnenfinsternis. (Es gibt auch Mondsfinsternisse.)

Weil die Erde im Himmelsraume schwebt und in diesem ihre Bewegungen macht, nennt man sie einen Himmelskörper; auch Sonne und Mond sind Himmelskörper. Die Erde durchwandelt den Himmelsraum; deshalb wird sie ein Wandelstern oder Planet genannt. Sie ist nicht der einzige Planet; es bewegen sich noch mehrere Planeten um die Sonne, so der schöne Morgen-

oder Abendstern (Venus), der Jupiter, der Mars ꝛc. Mit freiem Auge kann man ungefähr 4 oder 5 Planeten sehen; wir kennen aber über 200 meist kleine Planeten.

Die übrigen zahlreichen Sterne, die man am Firmamente glänzen sieht, sind Fixsterne, so genannt, weil sie in unveränderter Ordnung nebeneinander zu stehen scheinen. Sie bilden viele Gruppen, die man Sternbilder nennt. Solche sind: das Sternbild des großen Bären mit dem großen Heerwagen (Himmelswagen), der Orion mit dem Jakobsstab u. s. w.

Hilfsmittel.

a) Im allgemeinen.

Schulwandkarten sollen in großem Maßstabe ausgeführt und nicht mit Einzelheiten überladen sein; auch sollen die dargestellten Objekte so deutlich hervortreten, daß sie von vielen Schülern zugleich wahrgenommen werden können. Karten ohne Benennung der Objekte haben mindestens ebensoviele Nachteile als Vorteile. Ein Globus, die Planiglobien, eine Karte Europas, je eine Karte des engeren und weiteren Vaterlandes, des Regierungsbezirkes und des Wohnortes sind wünschenswerte Lehrmittel. Den Ortsplan muß der Lehrer in großem Maßstabe nach dem in der Gemeinde vorhandenen Ortsplane zu kopieren suchen. Ebenso empfiehlt es sich, eine Reliefkarte der Markung zum Unterrichte in der Heimatskunde aus Thon herzustellen. Besonders oro-hydrographische Karten sind in der Volksschule zu entbehren. Dagegen ist es wünschenswert, daß die Schüler zum häuslichen Gebrauch einen Atlas in Händen haben, um dem Gedächtnisse Anhaltspunkte zu geben, das Diktieren zu vermeiden und orthographischen Nachteilen zu begegnen.

b) Im besonderen.

1. Literatur. Methodik der Geographie: Gerster Gebrauchs-Anleitung zur geographischen Anschauungslehre durch die Wand- und Handkarte. 2 *M.* Freiburg, Herder. — Oberländer, Der geogr. Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 3 *M.* Grimma, Gensel. — Ritter, Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie. 3 *M.* Berlin, Reimer — Trunk, Über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts. 50 *S.* Wien, Graeser. — Wenz, Materialien für den Unterricht in der Geographie nach der konstruktiven Methode. München, Z.-Sch.-V. — Derselbe, Theorie des Landkarten- und Planzeichnens. 1,10 *M.* München, Lindauer.

Lehrbücher: Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde. 2,40 *M.* Freiburg, Herder, — Guthe-Wagner, Lehrbuch der Geographie. 7,50 *M* Hannover, Hahn. — Daniel, Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten. Halle, Waisenhaus. 1,50 *M.* — Schacht-Rohmeder, Lehrbuch der Geographie mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte. 11 *M.* Mainz, Kunze.

Geographische Charakterbilder: Berthelt-Trentzsch, Geographie in Bildern, 4,50 *M.* Leipzig, Klinkhardt. — Grube, Geographische Charakterbilder. 10,10 *M.* Leipzig, Brandstetter. — Pütz, Charakteristiken zur vergleichenden Erd- und Völkerkunde. Köln, DuMont-Schauberg. 12,50 *M.* Gruber, Dr. Chr., Schilderungen zur Heimatkunde Bayerns. Im Anschlusse an die geographischen Anschauungsbilder von Franz Engleder. München. Oldenburg. 1,50 *M.*

Handbücher: Daniel, Handbuch der Geographie, 4 Bände. Leipzig, Fues. 37,20 *M.* — Klöden, Handbuch der Erdkunde. Berlin, Weidmann. 54 *M.* — Ungewitter, Erdebeschreibung und Staatenkunde oder geographisch-statistisch-historisches Handbuch. 2. Bände. 21 *M.* Dresden, G. Dietze.

Leitfäden: Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. Halle, Waisenhaus, 50 *ℌ.* — Geistbeck, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie, der Geographie Bayerns, Deutschlands, Europas und der fremden Erdteile. Freiburg, Herder. — Derselbe, das Königreich Bayern in geographisch-statistischer Beziehung. 3 *M.* München, Oldenburg. — Hummel, Kleine Erdkunde. 40 *ℌ.* Halle, Anton.

2. Artistische Hilfsmittel. Atlanten und Wandkarten. Für Volksschulen: Dr. Rohmeder und Wenz, Methodischer Atlas für bayerische Schulen. 3 Teile mit erläuternden Bemerkungen. à 50 *ℌ.* München, Z.-Sch.-V. — Systematischer Schulhandatlas von Eduard Gaebler Leipzig. Georg Lang. — Volksschulatlas von R. Schmid, 60 *ℌ.* — Zur Fortbildung eignen sich die Atlanten von Stieler, Sydow, Fichtenstern-Lange, Wagner-Kirchdorf, Steinhauser, Hammer, Wettstein, Amthor-Jßleib. Über Schulkarten 2c. geben Auskunft: Kehr, Praxis der Volksschule, Obelränder, der geog. Unterricht, Geistbeck, Methodik der Lehrgegenstände.

Der Unterricht in der Naturkunde.

I. Zweck und Bedeutung.

1. Naturwissenschaftliche Kenntnisse sind nützlich. Durch den Unterricht in der Naturkunde lernt der Schüler Naturkörper und Naturkräfte kennen, um sie zu nützen, oder auch um sich, soferne sie ihm feindlich entgegentreten, vor ihnen zu schützen. — Naturkenntnis ist das sicherste Schutzmittel gegen den Aberglauben und gegen die Ausbeutung des Volkes durch den spekulativen Handel mit Geheimmitteln. Es ist zu bedauern, wenn Erscheinungen, welche leicht auf natürliche Ursachen zurückzuführen sind, als die Wirkung übernatürlicher Wesen oder Kräfte angesehen werden: wenn der Landmann, weil die Kuh gerötete Milch gibt, nach Hexen sucht; wenn ein Vogel, der sich freut, in der Nacht ein Licht zu sehen, und diese Freude so äußert, wie er eben kann, als Todesbote betrachtet wird; wenn das kaum hörbare Picken des Klopfkäfers, der doch seine Anwesenheit deutlich genug durch das sogenannte Wurmmehl erkennen läßt, die Leute in Schrecken setzt; wenn man in Krankheitsfällen bei Kurpfuschern und Wunderdoktoren Rat und Hilfe sucht u. s. w. Die Volksschule wird hier nicht alle Berge ebnen, denn sie hat es da mit sehr alten und weitverbreiteten Vorurteilen zu thun; aber sie darf nicht verabsäumen, in den Kindern den Grund zu einer vernünftigen Naturanschauung zu legen.

2. Die Naturkunde kann und soll der Belebung des religiösen Sinnes dienen. Wald und Flur, Wasser und Land wimmeln von Tieren aller Art. Für alle ist gesorgt. Im kleinsten Wurme offenbart sich eine Welt von Wundern. Lasse das Kind Gottes Liebe, Weisheit und Allmacht in der Natur schauen, lasse es in den Naturgesetzen die Gedanken Gottes erkennen, und sein Herz wird mit Ehrfurcht und Dank gegen den Schöpfer erfüllt werden.

3. Der Unterricht in der Naturkunde fordert auf zur schonenden Behandlung der Naturwesen. Je besser der Mensch die Natur kennen gelernt hat, desto weniger wird er geneigt sein, ihre Werke sinnlos und mutwillig zu zerstören. Bringe dem Kinde zum Bewußtsein: Jedes Tier empfindet wie du; es lebt und freut sich seines Lebens wie du; es hat ein Recht zu leben wie du; das Tier ist Gottes Geschöpf wie du; sein Körper ist nicht minder zweckmäßig eingerichtet als der deine! Dieses Bäumchen hat 10 Jahre gebraucht, um so groß zu wachsen, wie es ist — ein Frevler, der es mutwillig bricht! Und die Fälle roher Tierquälerei und der unsinnigen Zerstörung von Kulturgewächsen werden seltener werden.

4. In der Natur findet das Kind Beispiele zur Nachahmung. Überall in der Natur herrschen Ordnung und Gesetzmäßigkeit, Leben und Thätigkeit. An dem Gemeinwesen der Bienen erkenne das Kind, was Ordnung, Fleiß und vereinte Kräfte vermögen. Wenn das Kind einmal gesehen hat, wie die Ameise zehnmal mit ihrer Last den Stein hinankriecht, wie sie zehnmal zurückfällt, und das elfte Mal gelingt es ihr — dann liegt der Sinn des Spruches „Geh' hin zur Ameise, du Fauler, und lerne Weisheit!" vor ihm offen.

5. Der Unterricht in der Naturkunde übt die Sinne, die Verstandeskräfte und das Sprachvermögen. Kein Unterrichtsgegenstand der Volksschule veranlaßt das Kind so oft zum denkenden Anschauen wie der naturkundige Anschauungsunterricht. — Sehr viele bildliche Ausdrücke und Gleichnisse sind dem Naturleben entnommen. (Was eine Nessel werden will . . .; Schlange, die im Verborgenen sticht; Wolf im Schafspelze; das Gleichnis vom Senfkörnlein, Feigenbaum, Weinstock, Sperling auf dem Dache, von den Lilien auf dem Felde, vom Samenkorn). Namenerklärungen gestatten dem Kinde einen Blick in die Etymologie und Onomatik. (Specht von spähen, weil er die in den Baumritzen versteckten Insekten aufsucht; Schlange von schlingen ꝛc). Die Naturkunde liefert reichen Stoff zu Aufsätzen. Dies allein wäre geeignet, die Berechtigung derselben im Lehrplane der Volksschulen darzuthun.

II. Der Lehrstoff.

a) Auswahl.

Die Auswahl hat stattzufinden a) nach praktischen und b) nach methodischen (psychologischen) Gesichtspunkten.

ad a) Der Mensch ist den Naturgesetzen unterworfen. Die Nichtbeachtung der Naturgesetze rächt sich an Gesundheit und Leben. Um aber die Naturgesetze befolgen zu können, muß man sie erst kennen. Daraus folgt:

1. Der Schüler muß, um seine Gesundheit zu erhalten, die einfachsten Gesundheitsregeln kennen lernen. Der größere Teil dessen, was das Kind aus der Gesundheitslehre zu wissen nötig hat, schließt sich naturgemäß an die Pensen aus der Physik (Schall, — Ohr, Licht, — Auge ꝛc.)

2. Nächstdem hat der Mensch die äußere Natur kennen zu lernen, und zwar: a) insoferne sie ihm freundlich entgegentritt, indem sie ihm Nahrungsmittel, Arzneien, Kleidungsstoffe, Materialien zum Baue der Wohnungen, zur Herstellung von Geräten liefert; insoferne sie ihm indirekt nützt (Singvögel) oder Annehmlichkeiten des Lebens verschafft (Ziergewächse); b) inferne sie ihm feindlich entgegentritt als Naturkraft (Blitz), als animalisches, vegetabilisches

und mineralisches Gift (Kreuzotter, Tollkirsche, Arsenik, Grünspan) oder durch Schädigung jener Naturkörper, die zu den Lebensbedingungen des Menschen zählen. (Maus, Maikäfer).

3. In jedem Naturreiche gibt es Naturkörper, welche dem Menschen nützlich oder schädlich sind. Daraus folgt: Der Stoff ist aus den drei Reichen der Natur zu nehmen. Gleicherweise sollen im Lehrstoffe der Naturlehre alle Gebiete derselben vertreten sein. Es ist lobenswert, wenn bei der Auswahl des Lehrstoffes auch die örtlichen Verhältnisse (Hopfen-, Getreidegegend, Fabrikdistrikt) und andere äußere Verhältnisse, z. B. das massenhafte oder plötzliche Auftreten eines schädlichen Insektes (Kartoffelkäfer, Borkenkäfer) berücksichtigt werden. — In der Naturlehre ist soviel wie möglich auf die epochemachenden Erfindungen und Entdeckungen älterer und neuerer Zeit Rücksicht zu nehmen.

ad b) Die Lehren der Psychologie und Methodik fordern noch eine Einschränkung des nach bloßen Nützlichkeitsrücksichten ausgewählten Lehrstoffes.

1. Nur das sei Gegenstand des Unterrichts, was das Kind schon gesehen hat, oder was der sinnlichen Anschauung zugänglich gemacht werden kann, sei es durch Experiment, durch die Vorführung des Naturobjektes selbst oder durch eine zweckmäßige Abbildung desselben. Daraus folgt unmittelbar: a) Zunächst sind die Naturkörper (Erscheinungen) der Heimat zu betrachten. Die Heimat ist ein reiches Naturalienkabinet. Nur ein geringer Teil seiner Schätze kann von der Volksschule gewürdigt werden. Also sammle der Lehrer und lasse durch die Schüler sammeln. Sammeln ist (nach Curtman) besser als eine Sammlung. Doch darf sich das Sammeln von seite der Kinder nicht auf sensible Wesen erstrecken; denn unter der Maske der Wissenschaftlichkeit verbirgt sich zu leicht die Grausamkeit, und die Nachteile, welche das Aufspießen der Schmetterlinge und Käfer der Gemütsbildung bringt, sind weitaus größer als der unterrichtliche Gewinn, den eine Käfer- oder Schmetterlingssammlung gewähren kann. — b) Die Auswahl sei der Jahreszeit angepaßt. Pflanzen, Insekten sind vorzugsweise im Sommersemester zu betrachten; Mineralien, größere Tiere, ausländische Naturprodukte, die Naturlehre sind im Wintersemester zu behandeln. c) Also kann ein einfaches naturwissenschaftliches System erst am Schlusse des Unterrichts aufgestellt werden. Der wissenschaftliche Lehrgang, welcher mit den Begriffen Natur, Naturkörper, Naturreich ꝛc. beginnt und die Natur von oben herab betrachtet, ist in der Volksschule nicht zu gebrauchen. Die Volksschule muß mit dem Einzelwesen anfangen, das Wissen also in derselben Weise vermitteln, in welcher der menschliche Geist es sich gebildet hat. Für diesen war das Pferd, früher vorhanden als der Einhufer, der Stein früher als das Mineralreich. — d) Man beginne mit solchen Naturkörpern, die durch ihre Größe und hervorstechenden Merkmale leicht und von allen Schülern der Klasse zugleich betrachtet werden können. Man mache also den Anfang mit größeren Tieren und Gewächsen, nicht mit Insekten, nicht mit Tieren ohne Sinnesorgane, nicht mit Gräsern.

2. Man wähle Repräsentanten. Das sind solche Naturkörper (Erscheinungen), welche Gruppen vertreten, indem sie die Merkmale derselben zur Anschauung bringen. An die Repräsentanten reiht sich das zugehörige Wichtige der Gruppe leicht an. Ist z. B. ein Schmetterling betrachtet, so zeigt man andere Schmetterlinge vor, hebt eines oder mehrere der unterscheidenden Merkmale heraus und weist auf die Lebensweise, den Nutzen oder

Schaden dieser Tiere hin. — In der Naturlehre sind auszuschließen alle rein theoretischen Lehren, alles, was Vorkenntnisse voraussetzt, die das Kind der Volksschule nicht haben kann und nicht haben muß und was komplizierte und teuere Apparate notwendig macht. Mit einem Glas Wasser, einem Fidibus 2c. lassen sich mancherlei Naturgesetze demonstrieren; auch hat das Kind gar manches schon aufgefaßt, was sich zur Erklärung (Ableitung) eines Naturgesetzes verwerten läßt. (Ausdehnung der Körper durch Wärme, Verdampfen, Lufterscheinungen 2c.)

3) Der Unterricht darf nur solches bieten, was nach dem gegenwärtigen Stande unseres Wissens allgemein als wahr angenommen ist. Es hat sich demnach der Unterricht in der Naturkunde von der Mitteilung zweifelhafter, halbwahrer oder übertriebener Thatsachen frei zu halten, insbesondere sollen Fabeln und Hypothesen nicht für naturgeschichtliche Wahrheit ausgegeben werden.

b) Verteilung des Lehrstoffes.

In der Unterklasse wird der naturgeschichtliche Unterricht ganz mit dem Lesen verbunden. Der eigentliche naturgeschichtliche Unterricht beginnt erst in der Mittelklasse, der Unterricht in der Naturlehre in der Oberklasse.

Lehrstoffverzeichnis für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Mittelklasse.

Im Frühlinge. 1. Die ersten Frühlingsboten der Pflanzenwelt: Schneeglöckchen, Goldstern, Leberblümchen, Anemone, Osterglocke, Scharbockskraut, Schlüsselblume, Veilchen u. a. — Seidelbast, Pfirsich, Haselnuß, Birke, Erle. Weiden, Ahorn. Ulme, Esche.

2. Frühlingsboten im Tierreiche: Lerche, Schwalbe, Kuckuck, Storch, — Frosch, Eidechse, — der Maikäfer. Der Wald im Mai (Maispaziergang).

Im Sommer. Bohne, Erbse, Wiesenkräuter, Vergißmeinnicht, Zeitlose in Frucht, Löwenzahn. Hahnenfuß, Kümmel, Einbeere, die Tollkirsche, Johannis- und Stachelbeere; unsere Obstbäume (Blüte), — die Bachstelze, der Fink, der Star, das Pfauenauge.

Hirschkäfer, Totengräber, Heuschrecke, Grille, Krebs, Weinberg- und Gartenschnecke, Regenwurm, Blutegel,

Im Herbste. Tollkirsche, Zeitlose in Blüte, Aster, Enziane, Obstbäume (Frucht 2c.).

Unsere Haustiere (Vieh und Geflügel). Fledermaus, Igel, Hase, Eichhörnchen, Reh, Karpfen, Hecht, Forelle, Hering. (Herbstferien).

Im Winter. Mineralien: Quarz, Granit, Thonerde und Thonsteine, Erze, Kalksteine, (körniger Kalk, Kreide, Gips), Gold, Silber, Kupfer, Nickel Eisen, Kochsalz, Petroleum, Schwefel.

Einige ausländische Tiere. Die Vögel im Winter. System, so weit als möglich.

Oberklasse.

Im Frühlinge. Weitere Frühlingspflanzen, Kätzchenbäume, Unsere Obstbäume, (Baumpflege: Anlage der Saatbeete, das Veredeln, Versetzen 2c.) Die Laubbäume des Waldes, Lebenserscheinungen der Pflanzen. (Keimung.

Ernährung ꝛc.). Blatt- und Blütenformen. — Unsere Singvögel, Allgemeines über Vögel und Amphibien. Die Honigbiene und ihre Zucht. Die Ameise. Hautflügler.

Im Sommer. Eßbare und giftige Beeren des Waldes. Unsere Getreidearten. Taumelloch und Mutterkorn. Futtergräser. Acker- und Gartenunkräuter. Futterkräuter, (Klee, Wicke), Kartoffel, Tabak, Flachs, Giftdolden, Gemüsepflanzen. Heilkräuter: Arnika, Augentrost, Johanniskraut, Minzen, Rauten, Tausendguldenkraut, Wermut ꝛc.

Eule, Rabe, Rebhuhn, Ringelnatter, Blindschleiche, Kreuzotter. Allgemeines über Amphibien. Karpfen, Hecht. Unsere Süßwasserfische. Künstliche Fischzucht. Tier- und Pflanzenleben im Sumpfe.

Im Herbste. Eßbare und giftige Schwämme, Kartoffel. Die Laubbäume des Waldes. Die Hausapotheke (Schafgarbe, Kamille ꝛc.). Nachtschattengewächse. Weinstock. Hopfen.

Die Verbreitung der Pflanzen auf der Erde, Pflanzenwanderung, die begrabene Pflanzenwelt, ein einfaches Pflanzensystem.

Allgemeines über die einzelnen Tierklassen: Charakteristik, Skelett, Bewegung, Ernährung, Sinneswerkzeuge, Waffen, Aufenthalt, Nutzen, Schaden, besondere Eigentümlichkeiten (Winterschlaf, Wanderung ꝛc.).

Im Winter. Steine und Erden, die Metalle. Torf, Braun- und Steinkohlen, die Salze (Kochsalz, Alaun, Salpeter, Soda, Eisen- und Kupfervitriol ꝛc.).

Mistel, Algen, Flechten, Moose. Die Nadelbäume des Waldes. Einige ausländische Gewächse. Ausländische Tiere (Löwe, Bär, Elefant, Walfisch ꝛc.). — Systeme.

Der menschliche Körper im Überblicke. Blutumlauf. Nervensystem. Sinne. Gesundheitspflege. Erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen.

Lehrplan für die Naturlehre.

(Maximum des Lehrstoffes.)

1. Mechanische Erscheinungen an festen Körpern: Schwerkraft. Gewicht. Lot. Pendel. Hebel. Schiefe. Ebene. Keil.
2. Erscheinungen an tropfbarflüssigen Körpern: Zusammenhang. Ruhende Oberfläche. Haarröhrchenkraft. Spezifisches Gewicht. Schwimmen. Kommunizierende Gefäße. Wasserleitung. Springbrunnen. Das Wasser als bewegende Kraft.
3. Erscheinungen an luftförmigen Körpern: Luft. Spannkraft. Heronsball. Druck der atmosphärischen Luft. Druckpumpe. Feuerspritze. Heber. Saugpumpe. Barometer. (Einrichtung, Zweck.)
4. Die Wärme: Erregung. Ausdehnung der Körper durch die Wärme. Thermometer. Kochen. Dampfbildung. (Der Dampf als bewegende Kraft.) Verdunstung. Wässerige Lufterscheinungen.
5. Der Schall: Entstehung. Leitung. Geschwindigkeit. Echo. Gehörorgan. Pflege desselben.
6. Das Licht: Gerader Weg. Schatten. Brechung und Zurückwerfung. Die Sammellinse. Das Auge. Pflege desselben.
7. Magnetismus: Gesetz der Anziehung und des Abstoßens. Magnetnadel. Kompaß.
8. Elektrizität: Erregung durch Reibung. Leiter und Nichtleiter. Der elektrische Funke. Das Gewitter. Das einfache galvanische Element, der galvanische Strom.
9. Chemische Erscheinungen: Gärung, Brennen und Löschen. Sauerstoff. Wasserstoff. Stickluft. (Ofenklappen, Brunnen, Kloaken, Keller!)

III. Lehrform.

a) Lehrregeln.

1. Der Unterricht in der Naturkunde muß durchaus Anschauungsunterricht sein. Man sorge daher für zweckmäßige Versinnlichungsmittel, gebe z. B. bei Betrachtung von gewöhnlichen Naturobjekten der Heimat jedem Schüler ein Exemplar in die Hand. Der Unterricht bestehe nicht aus zusammenhangslosen Notizen, sondern aus anschaulichen Bildern. Es werde nicht immer bloß das Einzelne für sich betrachtet, sondern auch das gleichzeitig und beisammen Vorkommende, das in Verwandtschaft und in innerer Beziehung Stehende (Tier- und Pflanzenleben im Sumpfe 2c.) Der Unterricht erstrecke sich nicht bloß auf die Merkmale der Naturkörper, sondern auch auf ihren Entwicklungsgang, ihre Lebensweise 2c. (Metamorphose des Frosches, der Schmetterlinge; Blüten-, Blatt- und Fruchtentwicklung; Abfallen des Laubes.) Exkursionen mit ganzen Schulklassen dürfen (obgleich sie mancherlei Unannehmlichkeiten veranlassen) nicht ganz unterbleiben; denn die besten Sammlungen, Abbildungen und Apparate vermögen die lebendige Natur nicht zu ersetzen. Der Unterricht in der Obstbaumzucht muß zumeist praktisch im Schulgarten erteilt werden.

2. Der Unterricht in der Naturgeschichte darf in keiner Beziehung anstößig sein und niemals die gute Sitte gefährden.

b) Lehrthätigkeit.

Beim Unterrichte in der Naturgeschichte wird 1. das Objekt der Betrachtung vorgeführt und besprochen. Im allgemeinen gliedern sich die Pensen wesentlich in zwei Teile: erstens in die Betrachtung dessen, was am Dinge selbst wahrzunehmen ist (Körperbeschreibung) und zweitens in die Mitteilung dessen, was am Dinge nicht wahrzunehmen ist. (Aufenthalt, Stand- oder Fundort, Blütezeit, Nutzen.) Die Besprechung wird nach einer im ganzen sich gleichbleibenden Disposition vorgenommen.

Nach gewissen Abschnitten ist innezuhalten, um das Behandelte zu überschauen und zusammenzufassen. Am Schlusse ist das Ganze von den Schülern in zusammenhängender Rede wiederzugeben, wobei auf gute Ordnung der Gedanken und auf deren sprachrichtigen Ausdruck zu sehen ist.

3. Das Gelernte wird niedergeschrieben. Die gesammelten Aufsätze aus der Naturkunde dienen der selbstthätigen Wiederholung. Sie werden den Schülern bei ihrer Entlassung aus der Schule ausgehändigt.

Wird der Unterricht mit dem Leseunterrichte verbunden, halte man folgenden Gang ein: 1. Betrachtung der Sache oder der Abbildung im Anschlusse an die im Lesestücke vorgezeichnete Disposition. (Freier Unterricht.) 2. Lesen des Lesestückes und Einprägung seines Inhaltes. 3. Schriftliche Aufgabe.

Beim Unterrichte in der Naturlehre werden 1. die Teile des Apparates aufgesucht, benannt und deren Thätigkeit und Wirkungen begriffen. Hieran reiht sich 2. die Angabe verwandter Erscheinungen und die Ableitung des Gesetzes; dem folgt 3. die Besprechung von Apparaten und Vorgängen, die sich auf das Gesetz gründen.

Schlußbemerkung. Der Lehrer suche die Natur in der Umgebung seines Schulortes kennen zu lernen. Er wird dabei auch innere Ruhe, Erholung und Stärkung seiner Gesundheit finden.

Zur Praxis des Unterrichts in der Naturkunde.

Der Hirschkäfer.

(Andeutungen zu einer Lehrprobe.)

Anschauungsmittel: Einige Präparate, davon eines mit ausgebreiteten Flügeln, ein Bild im großen Maßstabe.

Wir beschreiben heute den Hirschkäfer. Erst schauen wir das Tier genau an, dann werde ich euch von demselben etwas erzählen.

1. Körperbeschreibung:

Welche Ordnung wollen wir bei der Beschreibung einhalten? Sch. Wir beschreiben 1. den Kopf, 2. den Leib, 3. die Beine und Flügel. a) Kopf: Seht also den Kopf genau an und sagt mir dann, was ihr beobachtet habt! Der Lehrer ergänzt: Was man hier Geweih nennt, das sind die Kinnbacken oder Kiefer des Tieres. Sie bewegen sich nach den Seiten. L. Können die Zähne dem Käfer zum Beißen seiner Nahrung dienen? Sch. Die Zähne sind nicht im Munde, sondern außerhalb desselben. Er braucht dieselben, um sich zu verteidigen, um sich damit am Laube festzuhalten.

Zusammenfassung: Der Hirschkäfer hat am Kopfe zwei Kiefer, welche einem Hirschgeweihe ähnlich sind. An der Spitze derselben befinden sich zwei große und an ihrem Innenrande eine Reihe kleiner Zähne. Die Kiefer sind nach den Seiten hin beweglich und dienen dem Tiere zur Verteidigung und zum Festhalten.

Fortsetzung. L. Zum Kauen wären die Kiefer auch nicht notwendig; denn der Käfer genießt nur flüssige Nahrung, den süßen Saft, welchen die Eichbäume ausschwitzen. Diesen trinkt er mit der Zunge. L. Sieh die Zunge genau an! Sch. Die Zunge besteht aus feinen, roten Härchen und sieht aus wie ein Pinsel.

Zusammenfassung. Die Zunge des Käfers ist rot und pinselförmig. Mit dieser trinkt er den süßen Saft, welchen die Eichen ausschwitzen.

Fortsetzung. L. Gebt weiteres über den Kopf des Hirschkäfers an! Sch. Ich sehe ein Paar Fäden. (Der Lehrer lasse nun die Kinder beobachten, wie ein Insekt seine Fühler verwendet, oder fordere sie wenigstens dazu auf, dies gelegentlich zu thun.) Wenn ihr im Finstern geht oder „blinde Kuh" spielt, tastet ihr, damit ihr euch nicht anstoßt. So macht es auch der Käfer mit diesen Fäden; er fühlt, tastet mit ihnen. Warum? Hat der Käfer keine Augen? Sch. Ja, aber die Augen stehen seitwärts und sind unbeweglich; der Käfer kann also nicht vor sich sehen. Noch etwas über die Fühler! Die Fühler bestehen aus zwei Teilen. Diese sind so mit einander verbunden, daß sie sich bewegen können. Da, wo sie verbunden sind, bildet sich ein Knie (Kann durch den Vergleich mit dem Bau des menschlichen Beines vielleicht von den Schülern selbst gefunden werden.) Darum nennt man die Fühler knieförmige, gekniete Fühler. Was siehst du am vorderen Ende der Fühler? Sch. Kleine Zähne. L. Mit welchem Geräte sind die Fühler deshalb vergleichbar? Sch. Mit einem Kamme. L. Wir nennen die Fühler deshalb kammförmig, gekämmt. L. Gib die beiden Eigenschaften der Fühler noch einmal an!

Noch etwas über den Kopf des Käfers! Sch. Der Kopf des Käfers ist mit einer Platte bedeckt. L. Diese Platte schützt den Kopf des Tieres, ähnlich wie seinerzeit ein Schild den Ritter. Sie heißt deshalb der Kopfschild.

Zusammenfassung. Seitlich am Kopfe befinden sich die unbeweglichen Augen. Neben jedem Auge steht ein geknieter, kammförmiger Fühler, womit das Tier die Gegenstände vor sich betastet. Die Oberseite des Kopfes ist durch eine hornige Platte, den Kopfschild, geschützt.

Wiederholung und Zusammenfassung alles dessen, was über den Kopf des Tieres gesprochen wurde. Wer kann nun (in zusammenhängender Rede) angeben, was wir in der heutigen Stunde gelernt haben.

Fortsetzung. Wir sprechen nun über den Leib und die Gliedmaßen des Tieres. Es ergibt sich: Der Leib ist länglich. Er besteht aus der Brust und dem Hinterleibe. Letzterer ist aus 9 Ringen zusammengesetzt.

Der Hirschkäfer hat keinen Hals, sondern der Kopf ist (unmittelbar) mit der Brust verbunden. Diese ist oben vom Brustschilde bedeckt; an ihrer Unterseite befinden sich 3 Beinpaare. Jedes Bein besteht aus dem Schenkel, der Schiene, vier Tarsen und einer Kralle.

Zählt die Flügel! Vergleicht die oberen mit den unteren! Färbung? Größe?

Zusammenfassung. An der Mittelbrust sind zwei häutige Flügel, welche zusammengefaltet werden können. Diese sind von zwei hornigen Flügeldecken bedeckt, damit sie nicht Schaden leiden. Die Flügeldecken sind rotbraun; der Kopf- und Brustschild, die Fühler und Beine und der ganze Unterleib sind schwarz. Der Hirschkäfer ist 5—8 cm lang und das größte Insekt Deutschlands. — Wiederholung alles Vorausgegangenen.

2. Mitteilung dessen, was am Tiere nicht zu sehen ist.

Das Weibchen des Hirschkäfers hat statt der geweihartigen Kiefer nur eine Zange. Es legt Eier von der Größe eines Hirsekorns. Die Maden, welche aus den Eiern entstehen, leben im Holze der Eichen und mahlen es grob, schroten es, daher der Name „Schröter". Nach 5 Jahren puppt sich die Made ein. Aus der faustgroßen Puppe kommt nach $^1/_4$ Jahr der Käfer hervor. Dieser lebt nur 1 Monat. Abends schwirrt er, den Körper aufrecht haltend, um die Gipfel der Eichbäume.

Nachlesen im Lesebuche. Ordnen des behandelten Stoffes, Feststellung der Orthographie (Kiefer, Schiene, Tarsen 2c.), Aufsatz.

Ist in ähnlicher Weise der Maikäfer besprochen und sind noch einige Käfer vorgezeigt worden, kann der Begriff „Käfer" entwickelt werden, indem die Schüler durch Vergleichung die gemeinsamen Merkmale der Käfer auffinden.

Diese sind: 3 Paar Beine, 2 seitlich bewegliche Kinnladen, häutige Flügel und 2 durchaus hornige Flügeldecken. Wenn ein Schmetterling, die Biene 2c. besprochen worden sind, kann man zu den Begriffen „Insekt" und „Ringeltier" aufsteigen.

Die Kartoffel.

I. Name: „Kartoffel" soll aus dem italienischen Worte „Taratuffoli" (terræ tubera) entstanden sein, welches eine Pflanze bedeutet, die unter der Erde Knollen trägt. Tartuffoli ital. = Trüffeln.

II. Beschreibung: 1. Blüte. Blume radförmig mit fünfteiligem, faltigem Saume, ursprünglich nur weiß, jetzt auch violett und rötlich. Kelch fünfspaltig. Staubbeutel kegelförmig zusammengeneigt. — 2. Frucht eine vielsamige, gelbgrüne Beere (Kartoffelapfel). — 3. Stengel krautig, 30 bis 90 cm hoch. — 4. Blätter ungleich gefiedert (d. h. an dem gemeinschaftlichen Blattstiele stehen beiderseits Blätter, von denen wechselweise das eine Paar größer, das andere kleiner ist). Ausläufer, fälschlich Wurzeln genannt, unter der Erde Knollen tragend. (Die Erdbeere hat oberirdische Ausläufer.) Die Knollen sind unterirdische Knospen.

III. Verbreitung: Vaterland Südamerika (Chili). Die Kartoffel wurde von den Spaniern nach Europa gebracht; aus Spanien kam sie nach Italien, von da zu uns. Im 16. Jahrhunderte wurde sie als „seltenes Gewächs" in botanischen Gärten (Wien und Frankfurt), im 17. Jahrhunderte als Küchengewächs im kleinen gezogen. Die Kartoffel wurde zur Zeit des 30jährigen Krieges nach Böhmen, 1650 nach Berlin, um 1700 nach Bayern, von da 1836 unter König Otto nach Griechenland gebracht. Die Teuerung in den Jahren 1770 und 1817 brachte die Kartoffel erst als Nahrungsmittel für Menschen zu Ehren.

IV. Vermehrung: Sie geschieht 1. durch die Knollen, 2. durch die Samen. Die Samen erzeugen im ersten Jahre nur kleine Kartoffeln, aber stets eine Menge neuer Spielarten, welche im zweiten oder dritten Jahre die Stammeltern an Güte übertreffen. Durch das Behäufeln werden die unteren Teile des Stengels mit Erde bedeckt und dadurch zur Knollenbildung veranlaßt; durch zeitiges Abpflücken der Blüten werden Säfte gespart, die den Knollen zu gute kommen. Frühes Abschneiden des Krautes ist der Entwicklung der Knollen hinderlich. Bei der Auswahl der Kartoffelsorten sehe man 1. auf den Wohlgeschmack, 2. auf den Mehlgehalt, 3. auf eine starke Schale, welche die Kartoffel besser gegen äußere Einflüsse schützt, 4. auf Arten mit kurzen Ausläufern, weil dann die Kartoffeln näher gepflanzt werden können und so der Ertrag ein größerer ist.

V. Wichtigkeit: Die Kartoffel ist nächst dem Getreide die wichtigste Frucht für Europäer, ein wertvolleres Geschenk Amerikas als sein Gold; denn seit der allgemeinen Verbreitung der Kartoffel ist in Europa kein Fall einer allgemeinen Hungersnot mehr vorgekommen. 1770 verhungerten in Böhmen 180000 Menschen, während die kartoffelbauenden Schlesier noch 24000 eingewanderte Böhmen ernährten.

VI. Benützung: 1. Die Kartoffel dient, auf die mannigfaltigste Art zubereitet, Millionen Menschen zur täglichen Nahrung. 2. Sie wird zur Bereitung von Stärkmehl, Zucker, Kartoffelsago, Weingeist, Branntwein verwendet. 3. Das Kraut dient als Streu und zur Bereitung von Pottasche. 4. Geriebene Kartoffeln sind, äußerlich aufgelegt, ein gutes Linderungsmittel bei Brandwunden.

VII. Feinde: a) Krankheiten. Die Kartoffelkrätze und die nasse und trockene Kartoffelfäule. Letztere trat zum erstenmale 1845 auf. Die Fäule wird durch einen mikroskopischen Pilz verursacht, dessen Entwicklung feuchte Witterung als Gelegenheitsursache begünstigt. Die Kartoffelfäule kann

deshalb nicht beseitigt, wohl aber eingeschränkt werden. Zu diesem Behufe wähle man 1. dickschalige Saatkartoffeln. 2. Man begieße die Saatkartoffeln vor dem Auspflanzen einige Minuten lang mit einer dicken, aus gebranntem Kalke hergestellten Kalkmilch. 3. Man pflanze sie auf trockenen, sonnigen, luftigen Sandboden. 4. Man pflanze die Kartoffel frühe und behäufle sie frühe und möglichst stark. 5. Man ernte bei trockener Witterung und bringe jedenfalls die Saatkartoffeln vollständig abgetrocknet in den Keller. 6. Man bestreue vom Juli an das Kartoffelfeld öfters mit gelöschtem Kalk. — b) Tiere. Larve des Maikäfers, Totenkopf, Kartoffelkäfer.

Das Kochsalz.

A. Beobachtung dessen, was am Objekte selbst wahrzunehmen ist.

I. Eigenschaften. Thema voraus. Sch. Das ist Salz. L. Woran erkennt ihr es? Sch. Das Salz ist weiß und schmeckt sauer. Die Schüler betrachten die einzelnen Salzkörner und finden, daß sie unregelmäßig geformt sind. Der Lehrer gießt vor den Augen der Schüler 3 Gläschen voll Wasser in ein Glas, schüttet ein eben solches Gläschen voll Salz dazu und rührt es um. Nach einer Pause: Wo ist das Salz? Sch. Es hat sich aufgelöst. Der Lehrer schüttelt noch etwas Salz dazu. Es löst sich nicht mehr auf. L. Was habt ihr beobachtet? Sch. 1 Teil Salz löst sich in 3 Teilen Wasser auf. Der Lehrer setzt so viel Wasser zu, daß das Salz sich vollständig auflöst und stellt die Lösung an einen mäßig warmen Ort, wo das Wasser verdampfen und die Salzlösung ungestört krystallisieren kann. Ist nach einigen Tagen die Krystallisation erfolgt, zeigt der Lehrer das krystallisierte Salz unter der Lupe vor und läßt die Schüler finden, bezw. er teilt mit: Das Wasser ist verdampft. Das Salz hat sich in regelmäßigen Körpern ausgeschieden. Diesen Vorgang nennt man Krystallisation. Die ausgeschiedenen Salzkörnchen heißen Krystalle. Das Kochsalz krystallisiert in Würfeln.

B. Mitteilung dessen, was am Objekte nicht wahrzunehmen ist.

II. Vorkommen. Wir bedürfen des Kochsalzes tagtäglich; darum hat der gütige Schöpfer uns reichlich damit versorgt. Erde und Meer bergen Massen an Kochsalz, und wir haben geringe Mühe, es uns in großer Menge zu verschaffen. An manchen Orten findet es sich im Innern der Erde in mächtigen Lagern, und man hat nur nötig, es herauszubrechen und heraufzuschaffen. Dieses Salz sieht aus wie ein durchsichtiger Stein; man nennt es deshalb Steinsalz. Das größte aller Salzlager, Wieliczka, liefert jährlich eine Million Zentner Salz. Dieses Lager ist 100 Meilen lang, 20 Meilen breit und 360 m tief. (Der Lehrer gebe eine genauere Beschreibung des Bergwerkes).

An manchen Orten findet man Quellen, welche Salz aufgelöst enthalten. Diese entstehen dadurch, daß das in die Erde einsickernde Wasser, welches an einer tieferen Stelle als Quelle erscheint, unterwegs über ein Lager von Steinsalz hinwegläuft. Man nennt diese Quellen Salzquellen, in der Bergmannssprache Solen. Um das Quellsalz zu gewinnen, pumpt man das Wasser der Sole über ein mit Dornreisig ausgelegtes Gerüste (Gradierhaus), wo es tropfenweise auf den Boden herabfällt, wodurch ein großer Teil des Wassers verdunstet. (Ersparung von Brennmaterial). Aus der verdichteten Salzsole

wird durch Einkochen das Salz gewonnen. — Auch das Meer ist reich an Salz. Man hat berechnet, daß das Salz des Meeres, wenn das Meer bis zum Krystallisieren des Salzes verdunstete, ein 200 m dickes Salzlager über den ganzen Meeresgrund oder eine Salzkugel von 27 Meilen Durchmesser bilden würde. Der Salzgehalt des Meerwassers bewahrt dasselbe vor Fäulnis und macht es tragfähiger. (Der Schiffsrumpf sinkt in der See nicht so tief ein wie in Flüssen).

III. Benutzung. 1. Salz ist das einzige Nahrungsmittel aus dem Mineralreiche. Ohne Salz ist keine vollkommene Verdauung möglich. 2. Es dient zum Einsalzen von Eßwaren (Pökelfleisch, Heringe, Butter); 3. als Zusatz zum Viehfutter; 4. als Arzneimittel (Salzbäder). 5. Es wird in vielen Gewerken verwendet, z. B. in Färbereien, Seifensiedereien.

Die Spannkraft und der Druck der Luft.

Skizze einer Lehrprobe vom K. Seminarlehrer Ebner.

A. Die Spannkraft der Luft.

Versuche (Experimente) zur Ableitung des Naturgesetzes.

Erster Versuch. Lehrziel voraus. Der Lehrer bringt eine Kugel aus weichem Töpferthon auf den Tisch; ein Schüler drückt mit der flachen Hand darauf. Was für eine Form hat nun die Kugel angenommen? (Die Form einer Scheibe, Platte.) Der Schüler zieht die Hand zurück. Geht eine Veränderung mit der Thonscheibe vor sich, wenn man mit dem Drucke nachläßt? (Die Thonmasse behält ihre Scheibenform bei). Ein Schüler bläst sodann einen Gummiballon (oder eine Tierblase) vor den Augen der Mitschüler auf, so daß er Kugelgestalt erhält, legt ihn auf den Tisch und drückt ihn mit der Hand nieder. Welche Form hat der Ballon (die Blase) durch den Druck angenommen? (Die Form einer Platte oder Scheibe). L. Der Ballon läßt sich also zusammendrücken oder pressen; läßt man aber mit dem Drucke nach und zieht die Hand zurück, so nimmt der Ballon wieder Kugelgestalt an. L. Warum ist aus dieser Platte oder Scheibe wieder eine Kugelgestalt geworden? (Weil sich die Luft wieder ausgedehnt oder ausgespannt hat). L. Der Luft wohnt die Kraft inne, sich wieder auszudehnen, auszuspannen, wenn sie zusammengepreßt wird — sie hat Spannkraft.

Zweiter Versuch. Ziel. Beschreibt diese Knallbüchse! Sch. Die Knallbüchse besteht aus einer Röhre, zwei Pfropfen und einem Kolben. Die Pfropfen stecken in den beiden Enden der Röhre. Zwischen den Pfropfen befindet sich Luft. Der Lehrer (oder ein Schüler) stößt mit dem Kolben eines der Pfröpfchen rasch in die Röhre hinein. Was habt ihr dabei wahrgenommen? (Der vordere Pfropfen wurde hinausgeschleudert). L. Was ist durch das Verschieben des Kolbens mit der eingeschlossenen Luftmasse geschehen? (Sie ist zusammengepreßt worden). L. Durch die Verengerung des Raumes mußten die Teilchen der Luftmasse näher an einander rücken; dadurch ist die Luft verdichtet worden. Die verdichtete Luft hat sich aber schnell wieder ausgedehnt und hat den Pfropfen mit einem Knall hinausgeschleudert. Gebt ähnliche Erscheinungen an!

Das Gesetz. Die Luft wirkt jederzeit so: wenn sie zusammengepreßt wird, so sucht sie sich wieder auszudehnen. Wir haben also ein Naturgesetz

kennen gelernt. Wie lautet dieses Gesetz? Sch. Wenn die Luft zusammengepreßt wird, sucht sie sich wieder auszudehnen.

Geräte (Instrumente, Apparate), welche auf diesem Naturgesetze beruhen.

1. Der Heronsball. Aus welchen Teilen besteht diese Vorrichtung? (L. zeigt einen Heronsball, welchen er aus einer Flasche oder einem Medizinglase, das zur Hälfte mit Wasser gefüllt ist, und einer oben zugespitzten Glasröhre, die in einem durchbohrten Korkstöpsel steckt, hergestellt hat). L. Was ist in der Flasche enthalten? (Wasser und Luft). Ein Schüler bläst Luft in die Flasche. L. Was hat N gethan? Was habt ihr dann wahrgenommen? (Es ist Wasser aus der Röhre hervorgespritzt). L. Gebt die Ursache für diese Erscheinung an! Die Luft ist vermehrt und verdichtet worden. Sie hat sich ausgedehnt und das Wasser hinausgetrieben. L. ergänzend: Die Luft, welche durch das Hineinblasen vermehrt und verdichtet wurde, sucht sich wieder auszudehnen und drückt mithin auf das Wasser; das Wasser sucht dem Drucke auszuweichen und muß deshalb aus der Röhre in einem Strahle hervorspringen. Man nennt diese Vorrichtung Spritzflasche. Weil sie von dem griechischen Naturforscher Heron erfunden wurde, wird sie auch Heronsflasche oder Heronsball genannt. — Schriftliche Aufgabe: Beschreibung des Heronsballes.

2. Das Blaserohr. L. zeigt ein Rohr von Glas, Holz oder Blech und einen Bolzen mit Spitze. Den Bolzen steckt er in das Rohr und setzt dieses an den Mund. Was war soeben durch Bolzen und Mund in der Röhre eingeschlossen? (Luft). Der Lehrer (ein Schüler) bläst jetzt in das Rohr. L. Was haben wir gethan? (Wir haben Luft in die Röhre geblasen). L. Was ist sodann geschehen? (Der Bolzen ist hinausgeflogen). L. Warum ist der Bolzen hinausgeflogen? (Weil durch das Hineinblasen die Luft verdichtet worden ist und sich wieder ausgedehnt hat. Die verdichtete Luft hat den Bolzen hinausgetrieben). L. Wie heißt das Naturgesetz, nach welchem diese Erscheinung erfolgen muß? (Wenn die Luft zusammengepreßt wird, sucht sie sich wieder auszudehnen). L. wiederholt den Versuch mehrmals. Was habt ihr bemerkt? — Der Bolzen fliegt nicht immer gleich rasch und gleich weit hinaus. Wie kann man dies erklären? (Wenn stark in das Rohr geblasen wird, fliegt der Bolzen rasch hinaus; wenn nur wenig geblasen wird, fliegt er nicht so rasch und nicht so weit). L. zur genaueren Bestimmung: Durch starkes Blasen wird augenblicklich viel mehr Luft in die Röhre gebracht als bei schwachem Blasen; die Luft wird dann auch viel stärker zusammengepreßt und sucht sich mit größerer Kraft wieder auszudehnen. — Wie können wir den Grundsatz von der Luftspannkraft deshalb noch ausdrücken?

Das Naturgesetz genauer bestimmt: Sch. Je mehr, je stärker die Luft zusammengepreßt wird, desto stärker sucht sie sich wieder auszudehnen. — L. Wer weiß die Vorrichtungen (Werkzeuge, Apparate) zu nennen, in welchen die Spannkraft der Luft arbeitet? (Solche Vorrichtungen sind: Der Gummiballon, die Knallbüchse, der Heronsball und das Blasrohr). L. Es gibt aber noch andere Apparate, die sich ebenfalls auf die Spannkraft der Luft gründen, nämlich: die Luftverdichtungspumpe, die Windbüchse. Davon ein anderes Mal. — Behandlung einschlägiger Lesestücke. Aufsatz.

B. Luftschwere und Luftdruck.

Versuche.

Erster Versuch. Thema voraus. Einem Schüler wird ein Eisenstück auf die ausgestreckte Hand gelegt. L. Was übt das Eisenstück auf deine Hand aus? (Einen Druck). L. Warum übt das Eisenstück einen Druck auf die Hand aus? (Weil es schwer ist). Dem Schüler wird ein Buch, ein Stein 2c. auf die Hand gelegt. L. Eisen, Stein, Buch 2c. besitzen Schwere. Ob auch die Luft einen Druck ausübt? Streckt die Hand aus und gebt acht, ob ihr den Druck der Luft auf die Hand wahrnehmt! Wir nehmen keinen Druck wahr.

Zweiter Versuch. Der Lehrer steckt in eine an einem Ende verschlossene Glasröhre (in einen Probiercylinder) einen luftdicht schließenden Kolben, zieht ihn rasch herauf und läßt ihn dann los. — Was habe ich gethan? (Sie haben den Kolben heraufgezogen). L. Was ist sodann geschehen? (Der Kolben ist wieder hinabgefahren, hinuntergerutscht). L. Habe ich ihn hinabgedrückt? Wer? Der Druck der Luft. In welcher Richtung hat die Luft den Kolben gedrückt? L. Ich ziehe jetzt den Kolben abwärts; was habt ihr dabei wahrgenommen? (Daß der Kolben aufwärts gedrückt wurde). L. Welchen Schluß können wir daraus ziehen? (Daß die Luft auch aufwärts drücken kann). L. Ich drücke den Kolben nach links, was ist geschehen? (Der Kolben wurde nach rechts gedrückt). L. In welchen Richtungen kann also die Luft drücken? (Von links nach rechts, von oben nach unten, von unten nach oben 2c). — Wie kann dieses Gesetz über den Luftdruck kurz ausgedrückt werden? Die Luft drückt nach allen Seiten.

Weitere Versuche zur Begründung dieses Naturgesetzes.

Erster Versuch. Der Lehrer füllt eine enge, allenfalls unten zugespitzte Glasröhre durch Eintauchen in ein Gefäß mit Wasser, legt den Daumen auf die obere Öffnung und zieht die Glasröhre aus dem Wasser. Welche Wahrnehmung macht ihr an dem Wasser? (Es fließt nicht aus der Röhre.) L. Warum wohl? (Weil die Luft auf das Wasser drückt). L. In welcher Richtung wirkt hier der Luftdruck? (In der Richtung von unten nach oben). — Ähnlich ist es mit einem gefüllten Trinkglase, auf welches ein Blatt Papier gelegt, und das nachher umgewendet wird.

Zweiter Versuch. Der Lehrer (ein Schüler) hält eine weite Glasröhre in ein Gefäß mit Wasser und saugt die Luft heraus. Welche Wahrnehmung habt ihr am Wasser gemacht? (Es ist in die Höhe gestiegen.) L. Wodurch ist das Wasser in der Röhre zum Steigen gebracht worden? (Durch den Druck der Luft). L. In welcher Richtung war diesmal der Luftdruck thätig? (In der Richtung von oben nach unten).

Dritter Versuch. L. Wenn ich (wie beim ersten Versuche) die Glasröhre mit Wasser fülle und sie oben öffne, dann läuft das Wasser aus; die Luft drückt zwar, wie bei dem früheren Versuche, von unten nach oben, aber auch von oben nach unten, und das Wasser muß seiner Schwere wegen aus der Röhre fließen. Wenn ich aber am oberen Ende der eingetauchten Röhre sauge, so ziehe ich die Luft aus der Röhre, und es entsteht ein luftleerer Raum; da vermag nun die Luft von einer Seite her, nämlich von außen allein zu drücken, um das Wasser in die Röhre zu treiben. — Warum haftet ein hohler Schlüssel, ein Medizingläschen, wenn die Luft herausgesaugt wird, an der Zunge?

Vierter Versuch. Der Lehrer stellt die Glasröhre wieder in das Wasser; aber anstatt die Luft aus der Röhre zu saugen, zieht er einen genau schließenden Kolben in der Röhre empor. Was habt ihr dabei wahrgenommen? (Das Wasser ist in der Röhre emporgestiegen). L. In der Röhre entsteht, wie beim Saugen, ein luftleerer Raum und die von außen auf das Wasser drückende Luft (der von außen wirkende Luftdruck) zwingt dasselbe, in der Röhre emporzusteigen.

Apparate, welche sich auf den Luftdruck gründen.

Wir haben verschiedene Vorrichtungen kennen gelernt, in welchen der Luftdruck arbeiten muß. Ihr sollt aber noch einige andere Apparate kennen lernen, die sich auf den Luftdruck gründen; dahin gehören die Druckpumpe, die Saugpumpen 2c. Wiederholungsfrage: L. Wer weiß das Gesetz über den Luftdruck noch anzugeben? (Der Druck der Luft wirkt nach allen Seiten 2c.)

Die Druckpumpe. Der Lehrer zeigt ein Modell (im Notfalle eine gute Abbildung) einer Druckpumpe vor. Diese Vorrichtung heißt Druckpumpe. Welche Teile enthält sie? Die Pumpe enthält das Pumpenrohr, auch Stiefel oder Cylinder genannt; am Pumpenrohr befindet sich das Saugrohr, ebenfalls mit einem Ventil, ein Kolben mit der Kolbenstange und dem Pumpenschwengel. Das am Boden liegende Ventil heißt das Bodenventil, das an der Seitenröhre befindliche Ventil heißt Seiten- oder Ausflußventil. L. Welche Hantierungen müssen geschehen, wenn man mittelst der Pumpe einen Wasserstrahl erhalten will? (Man muß den Kolben in die Höhe ziehen). L. Was erfolgt dadurch in der Röhre unterhalb des Kolbens? (Die Röhre füllt sich mit Wasser). L. Durch welche Kraft wird das Wasser in die Höhe gebracht? (Durch den Druck der Luft). L. Warum fand das eintretende Wasser keinen Widerstand in der Röhre? (Weil durch das Aufziehen des Kolbens die Röhre luftleer geworden war). L. Sobald der Kolben emporgezogen wird, entsteht unter ihm ein luftleerer Raum. Nun vermag der äußere Luftdruck zu wirken; die Luft drückt auf das Wasser, dieses sucht dem Drucke auszuweichen, öffnet das Bodenventil und steigt in die Röhre hinauf. Welche Hantierung muß nach dem Aufziehen des Kolbens geschehen? (Das Niederdrücken desselben). L. Was erfolgt durch das Niederdrücken des Kolbens? (Das eingetretene Wasser wird durch die Ausflußröhre und das Seitenventil entfernt).

In ähnlicher Weise wird die in einem Modell oder einer guten Abbildung vorliegende Saugpumpe bezüglich ihrer Einrichtung und Handhabung beschrieben. Es kann auch noch eine Vergleichung der beiden Pumpenarten durchgeführt werden. — Benützung des Lesebuches. Schriftliche Aufgabe.

2. Die Feuerspritze oder Löschmaschine. Der Lehrer legt das Modell einer Feuerspritze aus Glas vor. L. Welche Hauptteile unterscheiden wir an der Feuerspritze? L. Wir unterscheiden: den Wasserkasten oder Spritzkasten, die Druckpumpen, den Windkessel mit der Springröhre, die Druckstange oder den Hebel und das Wagengestell. L. Mit welchem bekannten Apparate hat der Windkessel Ähnlichkeit? (Mit dem Heronsball). L. Welches ist die erste Hantierung bei Benützung dieser Maschine? (Das Aufziehen oder Niederdrücken der Druckstange). L. Welchen Erfolg hat diese Hantierung? (Es entsteht unter dem Kolben der Druckpumpe ein luftleerer Raum: der äußere Luftdruck zwingt das Wasser durch das Bodenventil in die Pumpe einzudringen). L. Was erfolgt, wenn die Pumpenstange niedergedrückt wird? (Das eingetretene

Wasser wird von dem Kolben durch das Seitenrohr und Seitenventil in den Windkessel gepreßt). L. Durch fortgesetztes Aufziehen und Niederdrücken der Druckstange wird rechts und links immer mehr Wasser in den Windkessel gebracht. Was ist außer dem Wasser noch in dem Windkessel enthalten? (Es ist noch Luft darin enthalten). L. Welche Einwirkung übt das anwachsende Wasser auf die im Windkessel eingesperrte Luft aus? (Die Luft wird durch das Wasser immer mehr zusammengepreßt (verdichtet). L. Wie lautet das Naturgesetz über die Zusammenpressung und die Spannkraft der Luft? (Je mehr die Luft zusammengepreßt wird, desto mehr sucht sie sich wieder auszudehnen). L. Welche Wirkung bringt die Luftspannkraft im Windkessel hervor? (Die Luft drückt auf das Wasser und das Wasser springt aus der Springröhre in einem Strahle hervor. Durch welche Kraft wurde das Wasser zum Hervorspringen gezwungen? (Durch die Spannkraft der Luft). — L. Welche Kraft arbeitet in der Löschmaschine? (Die Spannkraft der Luft). L. Welche Kraft wirkt noch in der Feuerspritze und zwar in den Pumpen? (Der Druck der Luft). — Repetition. Schriftliche Aufgaben.

Hilfsmittel.

1. Der Schulgarten.

Der Schulgarten hat Unterrichtszwecken zu dienen. Diese sind vornehmlich:

1. die praktische Einführung der Schulkinder in die Obstbaumzucht;
2. der Anbau solcher Kulturgewächse und Giftpflanzen, welche im Unterrichte zu besprechen sind, aber in der Gegend nicht vorkommen.

2. Präparate und Apparate.

Der Lehrer sei bestrebt, an Naturalien einige ausgestopfte Tiere (Wiesel, Eichhörnchen, Eule u. a.) einige Weingeistpräparate von Amphibien und Fischen der Umgebung, eine kleine Sammlung wichtiger Insekten und einzelne charakteristische Mineralien (Steinkohle, Granit, Quarz, Kalk ꝛc.) zu bekommen. — Modelle von einigen eßbaren und giftigen Schwämmen und eine Modellsammlung für den Unterricht in der Obstbaumzucht zur Versinnlichung der verschiedenen Veredlungsarten sind wünschenswert. Letztere kann sich der Lehrer selbst herstellen.

Die in vielen Schulen eingeführten naturgeschichtlichen Abbildungen in Tabellen geben leicht Veranlassung zur Zerstreutheit; anderseits aber bieten sie um geringen Preis das Nötige in übersichtlicher Gruppierung. Abbildungen von Mineralien zeigen alles das nicht, was sie zeigen sollen. (Form, Farbe, Gewicht, Härte, Glanz.) — Die für den physikalischen Unterricht erforderlichen Apparate sind zum Teile leicht von Handwerkern herzustellen (Hebel, Pendel), andere können die Schüler selbst machen (Knallbüchse aus Holunderholz), wieder andere können vom Mechaniker bezogen werden (Thermometer). Ein an den Lippen haftendes Glas, ein in das Wasser gestülptes Trinkglas, ein Streifen Fließpapier in Wasser, ein Stückchen Zucker in schwarzen Kaffee getaucht, eine am geheizten Ofen aufgehängte Schweinsblase, ein brennendes Talglicht an die Thür- oder Fensterfugen gehalten, ein Wasserglas über einer Spiritusflamme, ein Stückchen ungelöschten Kalkes, ein eiserner Nagel, den man einige Tage in ein Glas mit Wasser legt, das Schreiben mit Kreide, Bleistift und Tinte, eine Siegellackstange, ein Katzenbalg und hundert andere Dinge und Erscheinungen des alltäglichen Lebens sind zur Veranschaulichung

physikalischer Gesetze in der Volksschule ganz besonders geeignet. Niemals versäume der Lehrer die Veranschaulichung. Dr. Liebig sagte einmal: „Wenn man über ein Zündhölzchen spricht, so soll man es in der Hand haben."

3. Abbildungen.

Schreiber, Wandtafeln zum Unterrichte in der Naturgeschichte. Eßlingen. — Bopp, physikalische Wandtafeln. Ulmer, Stuttgart. 8 *M.* — Meinhold, Wandbilder zur Zoologie à Blatt bei Partiebezug 80 *₰*. Dresden. — Schlitzberger, Unsere verbreiteten Giftpflanzen auf 8 großen Wandtafeln, à 1 *M.* Th. Fischer. Kassel.

4. Literatur.

a) Naturgeschichte.

Dr. Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. Zoologie 14 *M*, Botanik 30 *M*, Mineralogie und Geognosie 28,50 *M.* Hannover, Hahn. — Lenz-Burbach, Gemeinnützige Naturgeschichte. 5. Auflage. Gotha. Thienemann. 3 Bände, 21,60 *M.* — Masius, Die gesamten Naturwissenschaften. Von einer Anzahl von Fachmännern bearbeitet. 45 *M.* Essen, Bädecker. — Dr. Hromada, Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Volks- und Bürgerschule. Prag, Bellman. — Roßmäßler, Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben und Anleitung zur Beschaffung naturgeschichtlicher Lehrmittel. 1,50 *M.* Leipzig, Brandstetter. — A. Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Tierkunde und Anthropologie. 4 Kurse. Leipzig, Brandstetter. — Derselbe, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. 6. Auflage von Alpers, 9 *M.* Halle, Anton. — Schul- und Exkursionsflora von Bayern von Dr. J. E. Weiß. Wolfs Verlag. München. geb. 4,50 *M* do. von Deutschland, geb. 4 *M.* — Anton Kerner von Marilaun, Pflanzenleben. Leipzig und Wien. Bibliograph. Institut. 32 *M.* — Postel, Naturgeschichte. Methodischer Lehrgang für den Gebrauch der Präparandenbildner, Schul- und Hauslehrer ꝛc. 4 Teile. 10,50 *M.* Langensalza, Schulbuchhandlung. — Leunis, Schulnaturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper. Für höhere Lehranstalten. Zoologie: 2,80 *M.* Botanik von Dr. Frank: 4 *M.* Oryktognosie und Geognosie von Dr. Senft: 4 *M.* Hannover, Hahn. — Derselbe, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte. 3 Teile. 4,80. Ebenda. — Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet. 15. Auflage von Halenbeck. 3 Heftchen à 25 *₰*. Halle, Anton. — Hummel, Methodischer Leitfaden der Naturgeschichte. In 3 Stufen (vier Kursen) 1,10 *M.* Halle, Anton.

b) Naturlehre und Chemie.

Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik. 30 *M.* Braunschweig, Vieweg. — Dr. Frick, Die physikalische Technik oder Anleitung zur Anstellung von physikalischen Versuchen und zur Herstellung von physikalischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln, 12 *M.* Braunschweig, Vieweg. — Stöckhardt, Schule der Chemie. 7 *M.* Braunschweig, Vieweg. — Schlichting-Wilke, Chemische Versuche einfachster Art. 6. Auflage, 2,40 *M.* Kiel, Homann. — Dr. Baenitz, Lehrbuch der Physik in populärer Darstellung.

6. Auflage. 2 *M*. Essen, Bädecker. -- Burgdorf, Physik der Volksschule für Lehrer und Seminaristen. Flensburg und Hadersleben. A. Westphalen. 1,80 *M*. — Dr. Baenitz, Physik für Volksschulen 60 *ℌ*. Berlin, Stubenrauch. — Dr. Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. 2 *M*. Leipzig, Voß. — Berthelt, Naturlehre und Chemie für Schulen und zum Selbstunterrichte. 2 Bändchen à 90 *ℌ*. Leipzig, Klinkhardt. — Lehmann, Naturlehre für einfache Volksschulen. 40 *ℌ*. Tauberbischofsheim, Lang. — Hummel, Anfangsgründe der Naturlehre für Volksschulen. 30 *ℌ*. Halle, Anton. — Schröder, 20 Lektionen aus der Physik. Magdeburg, Kröning. 50 *ℌ*. — Bei Anschaffung von Sammlungen, Apparaten, Bildwerken 2c. empfiehlt sich die Einsichtnahme des Lehrmittelkatalogs von Köpp, Verlag der Erhardschen Lehrmittelanstalt in Bensheim.

Fünftes Hauptstück.

Der Unterricht in den Kunstfertigkeiten.

A. Schönschreiben.

I. Geschichtlicher Abriß.

1. Überall, wo Schulen errichtet wurden, bildeten Lesen und Schreiben Stammbäume des Unterrichtsplanes. Dennoch dauerte es sehr lange, bis der Wert der Schreibekunst in der Stellung eines universalen geistigen Verkehrs- und Bildungsmittels gefunden wurde. Jahrhunderte lang war die Schriftkenntnis fast nur in einzelnen Ständen verbreitet, unter den Angehörigen religiöser Orden, welche sie im Dienste der Religion und Wissenschaft übten, unter den Richtern, Künstlern und Kaufleuten, denen sie bei der Ausübung ihres Berufes unentbehrlich war. Auch unter den bürgerlichen Gewerkmeistern gab es viele, die des Schreibens kundig waren, wie die in den Archiven vorgefundenen Kostenvoranschläge, Contis u. dgl. ersehen lassen. Dagegen betrachtete der ritterliche Adel das Schreiben und Lesen als eine standesunwürdige Beschäftigung, und der unfreie Bauer hatte kein Bedürfnis hiezu. Selbst einige Regierungen suchten die Verbreitung der Schriftkenntnis einzuschränken, wohl in der Meinung, das Schreibenkönnen berge eine Gefahr für die staatliche Ordnung und sei dem Arbeiter schädlich. So gebot die piemontesische Regierung vor etwa 60 Jahren, daß niemand Lesen und Schreiben lerne, der nicht mindestens 2000 Lire besitzt. Die Geringschätzung der Schriftkenntnis wirft sogar dunkle Schatten über die Kultur der Neuzeit: 1866 konnten in England 27, in Frankreich 34, in Italien 77, in Spanien 81 Prozent der erwachsenen Bevölkerung nicht schreiben. — Der großartige Aufschwung des Verkehrs, welcher auch die Interessen des selbständig gewordenen Landmannes in hohem Grade berührt, macht das Schreibenkönnen zur Bedingung für jeden, der eine selbständige Stellung im Leben einnehmen will, und ein in eine höhere Stufe der Entwicklung getretenes Schulwesen leistet der Verbreitung der Schreibekunst thatkräftigen Vorschub.

2. In methodischer Beziehung sind es wiederum die Koryphäen der Pädagogik, welche die richtige Lehrweise entweder in vielsagenden Grundlinien bezeichneten oder in detaillierten Lehrplänen darlegten. Comenius hält das Vormachen, das gegebene Muster, nicht die Theorie, für die Hauptsache beim Unterrichte in den Fertigkeiten. „Handwerker", sagt er, „verstehen sich hierauf gut; keiner wird dem Lehrjungen einen theoretischen Vortrag über sein Gewerbe halten, sondern er läßt ihn zusehen, wie er, der Meister, es angreift; dann gibt er ihm das Werkzeug in die Hand und lehrt ihn damit umgehen und ihm nachahmen. Thun kann man nur durch Thun lernen, also Schreiben durch Schreiben." Als Stufen bezeichnet Comenius das Gefälligschreiben, Schnellschreiben und Selbständig schreiben, er faßt also das Schreiben im weitesten Sinne. Mehr ins einzelne gehen die auf das Schreiben bezüg-

lichen Anordnungen des Schulmethodus: „Sobald die Kinder im Lesen ziemlich fortkommen können, sollen sie auch zum Schreiben angeführt werden, welches auf folgende Weise zu treiben: „Nämlich der Präzeptor muß erst die Vorbereitung machen, daß er den Kindern die Federn schneide und zeige, wie sie solche recht fassen sollen, darauf ihr Schreibbüchlein etwas breche und auf dieselben so lange, bis sie gleichschreiben lernen, blinde Linien mit einem Griffel oder Bleiweiß ziehe, nächstdem aber sie fein gerade und bequemlich gegen die Tafel setze . . . Damit aber der Präzeptor wissen könne, ob die Kinder ohne Vorschrift orthographisch schreiben können, so soll er sie entweder, was sie auswendig gelernt haben, aus ihren Köpfen hinschreiben lassen, oder es ihnen vorsagen." — Francke machte in seinen deutschen Schulen drei Abteilungen. Die erste Abteilung schrieb Buchstaben, die zweite Silben und Wörter, die dritte eine ganze Vorschrift. Als Vorübung diente es, daß der Lehrer mit grüner oder roter Tinte die Züge vorschrieb, welche von den Kindern mit schwarzer Tinte zu überfahren waren. Die Buchstaben waren nicht, wie damals üblich, alphabetisch, sondern genetisch geordnet. Der Lehrer sollte das Geschriebene in Gegenwart der Kinder sorgfältig durchsehen und mit roter Tinte korrigieren und beständig darauf achten, wie ein Buchstabe oder Zug in der Höhe oder Breite versehen, wie er besser und richtig zu machen sei. Auch wurden die Kinder daran erinnert, fleißig und aufmerksam zu schreiben, da es besser sei, „wenn sie eine Zeile mit Fleiß gemacht, als eine ganze Seite ohne Nachdenken zu schreiben." Ebenso hatte der Lehrer sorgfältig auf scharfe Federn, auf das richtige Setzen und Halten der Feder, auf die richtige Entfernung der Buchstaben von einander und auf das Geradschreiben zu achten. Die ausgeschriebenen Bücher wurden zum Examen aufbewahrt. „Franckes Schreibunterricht war weit entfernt von dem Schlendrian, der bis in dieses Jahrhundert gerade hier geherrscht hat." Es war nämlich ein weitverbreitetes Verfahren, den Schülern einfach eine Vorlage zu geben mit dem Auftrage, dieselbe nachzuschreiben, ohne daß die Buchstaben vorher gehörig erklärt und angeschaut wurden. Das Austeilen und Einsammeln der Hefte, das Federnschneiden und Strafen war des Lehrers Hauptgeschäft. Man hat diese methodische Passivität das mechanische Verfahren oder die Kopiermethode genannt. Kellner bezeichnet dasselbe also: „„Sie (die Schüler) sehen ein paarmal nach der Vorschrift, um sie dann weiter keines Blickes zu würdigen und mechanisch und vollkommen gedankenlos Buchstaben zu malen. Fünfzigmal in einer Stunde schreibt der Schüler „Müßiggang ist aller Laster Anfang", und sein Geist ist selbst dabei müßig, die letzte Zeile so schlecht wie die erste."" — Pestalozzi wendet in methodischer Weise die Richtungslinien an, wodurch er Begründer der Linearmethode wurde. Wenn die Resultate derselben hinter den Erwartungen zurückblieben, so mag dies in der zu weit gehenden Anwendung des Liniensystems und in der verabsäumten Übung der Hand seine Erkärung finden. Dem half der Engländer Carstair 1817 durch sein Schnellschreib-Lehrsystem gründlich ab. Er verwarf den Gebrauch des Liniennetzes und betrieb die Übung der Hand (Schreibegymnastik) mit Nachdruck. Obgleich das Carstairsche Lehrverfahren wegen seiner unleugbaren Vorzüge allenthalben viele Freunde fand, so hat sich doch allmählich die Ansicht herausgebildet, daß es die Übung des Augenmaßes nicht genug berücksichtige und daher bei ausschließlicher Anwendung den Erfolg in Frage stelle. Es sind denn auch, wohl auf grund dieser Erkenntnis, neuerdings die Carstairschen Übungen in engeren Grenzen vorgenommen worden.

Dagegen hat sich das **Taktschreiben** mehr und mehr eingebürgert. Man trug nämlich die Erfahrung, daß der Takt ein vorzügliches Mittel zur Regelung jeder gemeinsamen Thätigkeit sei, auf den Schreibunterricht über. Dadurch entzog man das Schreiben der Willkür einzelner und vereinigte den langsamen Buchstabenzeichner und den leichtfertig Eilenden zu gleichem und gleichzeitigem Thun. — Die gegenwärtig herrschende Lehrweise vermeidet die Nachteile des mechanischen Kopierens, sie nimmt die Vorteile der Linear-, Taktier- und Carstairschen Methode an und bringt die allgemeinen Unterrichtsgesetze zur Geltung. Insbesondere schreitet sie vom Leichten zum Schweren vor, indem sie neue Buchstabenformen aus schon geübten Elementen erzeugen läßt; deswegen wird sie auch die **genetische Methode** genannt.

II. Bedeutung und Ziel.

Schreibenkönnen ist von hoher Bedeutung für die Bildung, für den Verkehr, für die Ausübung der Bürgerpflichten und für den Genuß der bürgerlichen Rechte. Eine gefällige und gewandte Handschrift empfiehlt und kommt allen Lehrfächern zu statten, bei denen schriftliche Ausarbeitungen vorkommen.

Ziel des Schönschreibunterrichts ist die Aneignung einer **deutlichen, gefälligen und geläufigen** Handschrift. Der richtige Unterrichtsbetrieb hat auch die Übung des Augenmaßes und der Hand, die Pflege des Ordnungs- und Schönheitssinnes zur Folge.

Eigenschaften der Schönschrift.

1 Die **Deutlichkeit** macht die Schrift leicht lesbar und ist deshalb ihre wichtigste Eigenschaft. Sie besteht wesentlich in der scharfen Ausprägung des Charakters der einzelnen Buchstaben und in der übersichtlichen Verbindung derselben. (Brombeere, nicht Branbeere.)

2. Die **Gefälligkeit** beruht auf der Einfachheit und Regelmäßigkeit. Der Einfachheit widerstreben alle unwesentlichen Züge, wie Schnörkel und Verzierungen. Zur Regelmäßigkeit der Schrift gehört der gesetzmäßige Aufbau der Buchstaben aus bestimmten Grundformen, die gleichschiefe Lage der Schriftzeichen, die Proportionalität der Ober-, Mittel- und Unterlängen, die gleiche Entfernung und der Parallelismus der Zeilen und die richtige Verteilung von Licht und Schatten. Ein Winkel von 50—55° für die Richtung der Buchstaben zur Schreiblinie ist der Handbewegung bei der gebräuchlichen Federhaltung am günstigsten und gibt der Schrift eine gefällige Lage. Doppellinien seien so weit, daß sie das Fehlerhafte der Mittelbuchstaben noch erkennen lassen. Beim Schreiben auf einfache Linien muß das Verhältnis der Schriftlängen zu einander ein einfaches sein. Nimmt man die Länge der Mittelbuchstaben als Maßeinheit, so haben in der deutschen Kurrentschrift die oberlangen Buchstaben (**l**, **b**) 4, die unterlangen (**j**, **g**) 4 und die ober- und unterlangen (**h**, **f**) 3 + 1 + 3 = 7 solcher Maßeinheiten; in der englischen Kursivschrift treffen auf die oberlangen Buchstaben 5, auf die mittellangen 2, auf die unterlangen 5 und auf die ober- und unterlangen 3 + 2 + 3 = 8 gleiche Teile.

In der deutschen Schrift ist die Entfernung der Buchstaben von einander gleich der Höhe der Mittelbuchstaben, in der englischen Schrift gleich $^1/_2$ bis $^2/_3$ dieser Höhe. Die Haarstriche werden in **gleicher** Schärfe mit der Seite des Federschnabels, die Grundstriche in gleicher größter Druckstärke mit dem geöffneten Spalte gemacht, jedoch niemals unter einer Drehung des Armes, der Hand oder der Feder.

3. Die Regelmäßigkeit und Deutlichkeit dürfen der Schrift auch beim Schnellschreiben nicht verloren gehen. Es ist somit das Ziel des Schreibeunterrichts nicht erreicht, wenn der Schüler im Schneckengange eine leidlich schöne Schrift herzustellen vermag. Praktisch nützlich wird die Schrift erst durch die Leichtigkeit der Anwendung, d. i. durch ihre Geläufigkeit.

Grunderfordernisse der Geläufigkeit sind die Verbindungsfähigkeit der Buchstaben, eine in den Gelenken freigewordene Hand, die Annahme eines bestimmten Duktus und die beharrliche Forderung seiner Anwendung in allen Klassen, und in allem, was der Schüler schreibt. Es ist ein offenbarer Mißstand, wenn bei jedem Lehrer- und Klassenwechsel die bereits geübten Buchstaben außer Gebrauch gesetzt werden, und die Schüler wiederum andere Formen erlernen müssen.

Äußere Vorbedingungen zur Erwerbung einer deutlichen, gefälligen und gewandten Handschrift sind:

1. Die richtige Haltung des Körpers,
2. die richtige Führung der Feder und
3. die richtige Lage des Heftes.

ad. 1. Der Schüler sitze gerade, ruhig, mit wenig gesenktem Kopfe, den Rücken an der Lehne, die Brust frei und parallel zur Tischkante. Die Füße werden mit der ganzen Sohle aufgestellt, nicht übereinander geschlagen; (vgl. S. 294, 2.) Der linke Unterarm ruht zur Stütze des Körpers auf dem Tische, mit dem Ellbogen an der Pultkante, die Finger der linken Hand liegen an der zu schreibenden Schriftreihe. Diese Haltung ist nicht nur geboten, um dem rechten Arme die zum Schreiben notwendige Freiheit der Bewegung zu sichern, sondern auch der Gesundheit des Kindes wegen.

ad 2. Die drei ersten Finger der rechten Hand machen eine sanfte, ovale Biegung. Die beiden letzten Finger werden etwas eingezogen und bilden die Stütze der schreibenden Hand, während der rechte Vorderarm leise Fühlung mit dem Tische behält. Die Feder ruht zwischen den Innenseiten der Nagelglieder der drei ersten Finger; sie ragt nach vorne um die Länge des zweiten Fingergliedes hervor und tritt hinter dem Zeigefingerknöchel in der Richtung gegen die Schulter heraus. Kindern, welche den Zeigefinger beim Schreiben in einen Winkel stellen, lasse man die Feder mit dem ersten und dritten Finger halten und den Zeigefinger frei ausstrecken. Der gesonderte Gebrauch des dritten und vierten Fingers macht anfangs die meisten Schwierigkeiten.

ad 3. Das Heft soll parallel zur Tischkante liegen, die linke Seite vor der Brustmitte.

III. Der Lehrstoff.

a) Wahl.

Der Schönschreibunterricht hat zum Gegenstande die deutsche Kurrentschrift, die englische Kursivschrift, die Interpunktionszeichen und die arabischen und römischen Ziffern.

Das Schreiben von Zierschriften und die Stenographie gehören nicht in die Volksschule.

b) Verteilung.

I. Stufe. **Vorbereitungsklasse.** Lesen und Schreiben werden in engster Verbindung gelehrt. (Schreibleseunterricht.) Die Schüler dieser Klasse schreiben auf die Schiefertafel, die Schüler der folgenden Klassen auf Papier.

II. Stufe. **Unterklasse.** Klassenziel: Die deutliche Schrift.

Lehrstoff. Die Buchstaben der deutschen Kurrentschrift in weiten Doppellinien. Die arabischen Ziffern. Die Interpunktionszeichen.

Auf dieser Stufe lernen die Schüler die Buchstabenelemente kennen und benennen. Diese sind: Der Punkt, die untere und obere Punktschleife (in v und o), der Aufstrich (in i, t, ſ), der Abstrich, der Keilstrich (Signatur in ü, zweiter Zug in t und ſ), das Oval, der obere und untere, der rechte und linke Bogen, die Wellenlinie (letzter Zug in L), die Schlangenlinie (letzter Zug in m), die Flammenlinie (Grundzug des I, J), die Langschleifen (l, h) und die Rundschleifen (in s, d, x, p).

Genetische Folge der Buchstaben mit Berücksichtigung ihrer Schreibeschwierigkeit:

c n m i e ei u ü eu — t ſ ſt k ck d — j l b f h ch ſch th — o ö a ä ai au äu — v w r s — q g y z tz ß — x p ph.
C O Ö A Ä Q G E — S St N M — B W Z P — F J K R — D T U Ü Y — L V H — X.

Die geübten Buchstaben werden zu Wörtern verbunden.

III. Stufe. **Mittelstufe.** Klassenziel: Die gefällige Schrift.

Lehrstoff: Wiederholung des Pensums der II. Stufe, erst auf engeren Doppellinien, dann auf einfachen Linien. Das lateinische Alphabet und die römischen Ziffern.

Folge der Buchstaben:

i u ü t l b f — o ö a ä d e c — n m v w r — h p k ck — j q g y — s x z.
O Q C G E — S L T F P — B R — I J H K — V W Z — A N M — U Y — D X.

Die Buchstaben können zweckmäßig in ähnlich lautenden Wörtern geübt werden.

IV. Stufe. **Oberklasse.** Klassenziel: die geläufige Schrift.

Wiederholung des Pensums der Mittelkasse erst auf einfachen Linien, dann frei. Übertragung der Druckschrift in die Kurrent- und Kursivschrift. Schönschreiben nach Diktat. — Schreiben von Fremdwörtern.

Wo dem Unterrichte Schönschreibhefte mit eingedruckten Vorschriften zu grunde gelegt werden, richtet sich der Lehrgang nach diesen.

IV. Lehrform.

a) Der Unterricht im Schönschreiben hat den allgemeinen **Unterrichts-Grundsätzen** Rechnung zu tragen. Der Anschaulichkeit wird genügt durch das Vorschreiben, Beschreiben, Vergleichen der Buchstaben; der Gründlichkeit durch längeres Verweilen bei den Buchstabenelementen, durch die Geduld, Ausdauer und Konsequenz des Schreiblehrers, durch beständiges Nachsehen, stete Anregung, fleißiges Aufmerksammachen, Verhütung von Fehlern, sorgfältige Verbesserung der Fehler; der Stufenmäßigkeit durch die genetische Entwicklung der Buchstaben außerhalb der Reihenfolge des Alphabets.

b) **Lehrthätigkeit.** Gegenstand derselben ist 1. das Auffassen der Buchstabenform. Jeder Buchstabe wird zweimal an die Wandtafel vorgeschrieben: das erste Mal, um ihn aus den Elementen oder schon geübten Buchstaben zu entwickeln; das zweite Mal, um die Schüler mit der Weise seiner

Herstellung bekannt zu machen. Das Vorschreiben setzt von seite des Lehrers voraus, daß er selbst Herr der Schrift, insbesondere mit dem eigenartigen Vorschreiben an die Wandtafel vertraut sei.

Dem folgt 2. die Beschreibung des Buchstabens. Dabei kann der Lehrer folgende Fragen stellen: Aus welchen Zügen besteht der Buchstabe? (g = Aufstrich, Unterbogen, obere Punktschleife, Langschleife.) Welche Größe und Lage haben die einzelnen Züge? Wie sind sie verbunden? Auch sollen die Schüler auf besondere Schwierigkeiten eigens aufmerksam gemacht werden, z. B. bei g darauf, daß der Schlußstrich den Grundstrich der Schleife nicht ober- oder unterhalb der unteren Mittellinie, sondern in dieser durchschneiden müsse.

Hieran schließt sich 3. die Einübung des Buchstabens. Bietet der Buchstabe Schwierigkeiten, so üben die Schüler die Grundformen einzeln, außerdem schreiben sie den ganzen Buchstaben sofort. Während der Übung geht der Lehrer von Schüler zu Schüler, sieht nach, macht aufmerksam und schreibt sehr unbeholfenen Kindern hie und da einen Buchstaben in das Heft vor. Im übrigen werden Korrekturen an der Wandtafel vorgenommen.

c) **Anwendung verschiedener Lehrweisen.** 1. Die Linearmethode. Es ist jetzt allgemein gebräuchlich, das ungeübte Auge und die unsichere Hand des Schreibschülers durch ein Liniennetz zu unterstützen, in welches die Buchstaben geschrieben werden. Durch die Anwendung des Liniensystems kann der Schüler zur Herstellung deutlicher Buchstabenformen gezwungen werden. Die Überleitung von der Anwendung der Doppellinien zum Schreiben auf die freie Fläche wird durch einfache Linien vermittelt. Auf den ersten Schreibestufen leisten neben den wagerechten Begrenzungslinien 2 oder 3 schräge Richtungslinien gute Dienste. Die Anwendung durchscheinender Linienblätter schädigt das Auge.

2. Die Carstairische Methode. Sie bezweckt vorzugsweise die Bildung der Schreibeglieder. Hierher gehörige Übungen sind z. B.: a) Das Schreiben gerader Linien. Die Schüler ziehen parallel mit der oberen Seite der Schreibefläche in fortlaufender Bewegung der Hand gerade Parallellinien und zwar von links nach rechts und umgekehrt. (Notenlinien.) b) Das Schreiben des Auf- und Abstriches. Hiebei wir der Aufstrich durch das Ausstrecken der 3 ersten Finger, der Abstrich durch das Einziehen derselben hergestellt. c) Das Schreiben des Ovals. Durch die Bewegung der Finger mit gleichzeitiger Bewegung des Armes wird eine aus einer zarten, stets in sich selbst zurückgehenden Linie bestehende Ovale ausgeführt, und zwar in verschiedener Richtung und in rechts- und linksseitiger Bewegung. d) Buchstabenverbindungen. Ein Buchstabe wird in steter Wiederholung zusammenhängend, in horizontaler und vertikaler Richtung geschrieben oder mit einer vom Endstriche ausgehenden Bogenlinie umschrieben, deren Endstrich den Anfang zum folgenden Buchstaben bildet. Diese und ähnliche Übungen, in großem Maßstabe auf die Schiefertafel ausgeführt, sollten den Anfang einer jeden Schreibestunde bilden.

3. Das Taktschreiben. Es besteht darin, daß die einzelnen Züge der Buchstaben von sämtlichen Schülern der Klasse auf ein bestimmtes Zeichen gleichzeitig ausgeführt werden. Durch das Taktschreiben gewinnt die Schrift an Zug, weil der Schüler nicht zeichnen und innerhalb eines Wortes nicht absetzen darf; sie gewinnt an scharfer Ausprägung, weil der Schüler keinen

wesentlichen Teil des Buchstabens weglassen kann. Ein Disziplinarmittel ist das Taktschreiben, weil es die ganze Abteilung gleichmäßig beschäftigt und die strengste Aufmerksamkeit und augenblickliche Folgeleistung erfordert.

Zählt man alles, was mit einem Drucke der Feder ausgeführt wird, auf einen schweren, und alles, was ohne Druck geschrieben wird, auf einen leichten Taktteil, so treffen (bei den Buchstaben nach bayerischem Duktus): zwei Taktteile auf ſ, drei Taktteile auf **l h**, vier Taktteile auf **i j s** u. ſ. w. **t** hat fünf und **k** sieben Zeiten, weil zwischen dem Schreiben des Keilstriches (schwerer Taktteil) und dem Schreiben des Bogens, auf dessen Anfang auch ein schwerer Taktteil trifft, eine Pause vom Werte eines leichten Taktteiles gesetzt wird. Beginnt ein großer Buchstabe mit einem Grundstriche (**O A Q G**), so zieht der Schüler einen Aufstrich in die Luft und setzt erst bei „zwei" zum Schreiben des Grundstriches die Feder an. Der Punkt bei **i**, die Keilstriche bei **ä ö ü**, die Haube bei **u**, alle Durchstriche (**J F**), welche nicht in fortlaufender Verbindung geschrieben werden können, werden am Ende des Wortes einzeln und mit besonderen Taktteilen gezählt und geschrieben. Bei Buchstaben, welche mit den folgenden nicht ohne Absetzen der Feder verbunden werden können, z. B. bei **s x d**, bei Signaturen und Durchstrichen fällt in die Pause ein Taktteil. Nach jedem vollendeten Worte tritt eine Pause ein. Eine Unterbrechung zum Zwecke des Eintauchens ist nicht gestattet, sondern der Schüler schreibt mit trockener Feder ruhig weiter und vollendet das Wort bei der nächsten Pause. Die Interpunktionszeichen sind dem vorausgehenden Worte zuzuzählen.

Die Anwendung des Taktschreibens setzt voraus, daß der Buchstabe den Kindern beschrieben, und daß seine Taktteile bestimmt worden sind. Auf das Aufmerk-Kommando „Achtung!" nehmen die Schüler die Schreibestellung ein, auf „angesetzt!" bringen sie die Feder an den rechten Ort, und auf „eins!" beginnt das Schreiben.

Das Taktieren selbst erleidet mannigfache Abänderungen. Statt „eins, zwei" kann auch fortlaufend gezählt werden, dann muß man aber nach 12 wieder mit 1 beginnen, weil die folgenden Zahlwörter zweisilbig sind. Manche Lehrer taktieren auch mit „auf, ab" oder zählen nur auf die Grundstriche; andere lassen von den Schülern wechselweise den Takt geben oder wenden statt des Taktsprechens ein anderes Zeichen, z. B. ein leises Klopfen mit einem Stäbchen an.

Taktschreiben strengt Lehrer und Schüler an; zu lange fortgesetzt, erschlafft es. Darum lasse man nie länger als 10—15 Minuten im Takte schreiben. In der Oberklasse wird das Taktschreiben selten mehr angewendet.

d) **Korrektur.** Mit allgemeinen tadelnden Bemerkungen wie „schlecht" ꝛc. ist dem Kinde nicht gedient; der Schüler muß erfahren, worin er gefehlt und wie er zu bessern hat. Man muß ihm also sagen: Diesem **b** fehlt der Schlußstrich, es hat den stärksten Schatten unten statt in der Mitte; hier hast du die Zeile nicht ausgefüllt, dieses **l** ist zu breit, diese Buchstaben sind nicht gleich schief, diese sind zu weit von einander. ꝛc. ꝛc.

e) **Probeschriften** müssen von den Schülern allein, in gewöhnlichem Tempo und nicht nach einer Vorschrift, sondern aus dem Lesebuche oder nach Diktat geschrieben werden, auch muß der Schreibestoff für dieselbe Schülerabteilung der gleiche sein.

VI. Hilfsmittel.

a) Im allgemeinen.

1. Das Schreibheft. Es sei etwa 6 Bogen stark, von kräftigem, mäßig glattem Papier und nur geheftet, nicht geleimt. Die Decken der Hefte werden am besten alle gleichmäßig aus einem dunklen Umschlagpapier hergestellt und mit weißen Schildchen versehen, die den Namen des Eigentümers und seiner Klasse tragen. Decken mit Zeichnungen sind nicht zu gestatten. Die Decke wird durch einen Umschlag von ordinärem Konzeptpapier vor Schmutz geschützt. Jedes Heft hat sein Fließblatt, welches beim Schreiben der linken Hand als Unterlage dient, um Schweiß- und Schmutzflecken und das Fließen der Tinte zu vermeiden. Beim Umwenden wird das Fließblatt erst dann in Gebrauch genommen, wenn die Tinte schon etwas abgetrocknet ist. Das Herausnehmen und Weglegen der Schreibmateralien, das Austeilen und Einsammeln der Hefte wird durch Kommando geregelt. Die Hefte sind nämlich nach den Sitzen der Schüler geordnet. Im Hefte jedes Bankobersten ist ein schmaler Zettel mit der Nummer der Bank, um sofort zu wissen, auf welche Bank die treffende Partie der Hefte zu liegen kommt. Sind die Hefte auf die einzelnen Bänke niedergelegt, so faßt sie der Bankoberste auf „eins!", behält sein Heft und gibt auf „zwei!" die übrigen Hefte dem Nachbar, welcher sofort sein Heft faßt und auf „drei!" die noch übrigen Hefte weitergibt ꝛc. Stehen z. B. in einer Schule 10 Bänke mit je 6 Schülern, so sind, vorausgesetzt daß alle 60 Schüler gleichzeitig schreiben, in 16 Zeiten — 10 für das Auflegen und 6 für das Hinuntergeben — die Hefte ausgeteilt. Ebenso werden diese, von unten angefangen, wieder eingesammelt. Damit die Hefte nicht in Unordnung kommen, wird abwesenden Schülern das Heft auf das Pult gelegt und das Austeilen und Einsammeln von den Nachbarn besorgt.

Zu jeder Übung hat der Schüler Ort und Datum und seinen Namen zu setzen.

2. Die Feder. Der Gänsekiel ist nunmehr durch die Stahlfeder verdrängt. Dieselbe sei einfach, elastisch, kräftig; sie besitze eine gut geschliffene Spitze und wohlschließende Spalte. Die Schüler sind schon zu Beginn des Schreibens auf Papier mit ihrem Gebrauche bekannt zu machen und zur Vorsicht bei ihrer Anwendung zu ermahnen. Frische Federn sind vor ihrem Gebrauche, damit die Tinte haften bleibt, erst anzufeuchten und mit einem Läppchen wieder abzutrocknen.

3. Der Federhalter sei von Holz oder Rohr, stumpf und von der Dicke eines Gänsekiels. Halter aus Kautschuk werden beim Gebrauche elektrisch und erzeugen ein Schmerzgefühl in der Hand, beinerne Halter sind zu glatt, Stachelschweinstacheln sind als spitze Instrumente gefährlich. Die Feder werde nicht so tief in den Halter gesteckt, daß sie von ihrer Elastizität verliert.

4. Die Tinte. Gute Tinte ist dünnflüssig, haftet an der schon gebrauchten Feder ohne abzutropfen, wird beim Schreiben in der Feder nicht dick, sondern fließt bis zum letzten Rest gleichmäßig ab. In der Feder eingetrocknet, bildet sie einen dünnen, glatten Überzug und gibt in den Gefäßen auch nach längerem Stehen keinen Bodensatz. Die frischen Schriftzüge dürfen, wenn sie auch in kurzer Zeit etwas nachdunkeln, doch nicht blaß sein und, mit Wasser in Berührung gebracht, nicht auseinander fließen; auch dürfen die über-

einander gelegten beschriebenen Blätter nicht zusammenkleben. Die neueren Tinten sind, um Schimmelbildung zu verhindern, nicht selten mit Ätzsublimat versetzt. Dies verursacht Blutvergiftung bei der geringsten Verletzung. Echte Gallustinte verdient immer noch den Vorzug. Um Pilzbildungen zu verhüten oder bereits entstandene Pilze zu zerstören, setzt man ihr Senfspiritus bei.

b) Hilfsmittel im besonderen.

Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig, Klinkhardt. 2 *M*. — Kalbe, Schule des Taktschreibens. Hannover, Cruse. Mit 2 Heften Vorlagen. 1,60 *M*. — Keller, Der Schönschreibunterricht in der Volksschule. Tauberbischofsheim, Lang. 1,25 *M*.

B. Zeichnen.

I. Geschichtlicher Abriß.

Die Bedeutung des Zeichenunterrichts für die Geistesbildung ist der neueren Schule durch Pestalozzi bekannt geworden. Pestalozzi räumte neben Sprache und Zahl der Form die Stelle eines Hauptunterrichtsmittels ein. „Durch die Übung in Linien, Winkeln, Bogen," sagt Pestalozzi, „wird Festigkeit in der Anschauung aller Dinge erzeugt und eine Kunstkraft in die Hand des Schülers gelegt, deren Folgen entscheidend dahin führen, ihm alles, was in den Kreis seiner Anschauungserfahrungen hineinfällt, klar und allmählich deutlich zu machen."

Als nächste Folge der von Pestalozzi gegebenen Anregung erscheint der Versuch Ramsauers, den Zeichenunterricht elementarisch zu gestalten. Ramsauer, erst Schüler, später Mitarbeiter Pestalozzis am Institute zu Ifferten, hält in seiner „methodischen Zeichnungslehre" (Stuttgart 1821) folgenden Stufengang ein: Zeichnen gerader, krummer und gemischter Linien in den verschiedensten Lagen; Teilen gerader Linien; Bilden von Winkeln und geschlossenen Figuren (Dreiecke, Vierecke); Erfinden geradliniger Figuren; Zeichnen der Umrisse geradliniger Gegenstände. Bogenlinien: der Kreis; Teilung des Kreises und Einzeichnen geradliniger Figuren; Ellipse; Schneckenlinien. Gemischtlinige Figuren nach Vorlagen. Perspektive. In der Regel kam als Zeichenfläche zuerst die Schiefertafel, dann das Papier zu Anwendung.

Im allgemeinen war jedoch bis 1870 zur Förderung des Zeichenunterrichts in der Volksschule wenig geschehen. Darum hat H. Weishaupt recht, wenn er sagt: „Der Zeichenunterricht der Volksschule ist erst bei der Entwicklungsperiode angelangt, und kein Fach der Volksschule wurde in seiner elementaren Kulturentfaltung so sehr vernachlässigt als der Zeichenunterricht."

Die Wahrheit dieses Satzes bestätigte die Wiener Weltausstellung (1873). Hier fanden sich kaum Andeutungen eines pädagogischen Zeichenunterrichts, wohl aber gab sie Zeugnis von der Unklarheit über Zweck, Ziel und Wert desselben, sowie auch von der Unsicherheit und Zerklüftung seiner Methode.

Die Weltausstellung in Philadelphia (1887) brachte die Deutschen zur Erkenntnis, daß ihre Kunstindustrie an solider und geschmackvoller Produktion der französischen und amerikanischen nachstehe. Man suchte nach Gründen und fand als einen derselben die durchaus unzulängliche oder zweck-

widrige Behandlung des Zeichenunterrichts. Diese Erkenntnis hatte zunächst die Reorganisation vieler technischer Schulen und die Errichtung neuer zur Folge; aber man sah auch ein, daß Geschmack und Sinn für edle und schöne Formen in die Werkstätte der Arbeiter hineingetragen, „daß das Handwerk durch die Kunst geadelt und dieser im Handwerke die rechte Bedeutung gegeben werden müsse." Und dazu soll, wie der Kongreß deutscher Zeichenlehrer in Berlin 1878 nahe gelegt hat, schon in der Volksschule der erste Hebel angesetzt werden.

Eine wahrhaft pädagogische Gestaltung hat der Zeichenunterricht erst neuerdings durch Professor Weishaupt in München erhalten. Weishaupt hat das für die Volksschule verwendbare Unterrichtsmaterial in einem naturgemäßen Lehrgange fixiert und dessen praktische und erprobte Behandlungsweise ausführlich dargelegt.

II. Zweck und Bedeutung.

Hauptzweck. In formaler Hinsicht bezweckt der Zeichenunterricht 1) die Bildung des Gesichtssinnes und des Vorstellungsvermögens. Man beantworte sich die Fragen: Wie viele Kernhäuschen hat ein Apfel? Wie viele Kerne sind in der Regel in jedem derselben? Wie viele Zipfel hat der bleibende Kelch? und man wird zugeben, daß unsere Vorstellungen selbst über Dinge, die wir hundertmal gesehen haben, mangelhaft sein können. Das kommt davon her, daß wir unsere Aufmerksamkeit nie auf derlei Kleinigkeiten richten oder uns mit einem oberflächlichen Eindrucke begnügen. Dem wirkt das Zeichnen entgegen; denn es bedingt ein längeres Verweilen bei einem Gegenstande; es zwingt sowohl zu genauer Betrachtung des Ganzen, als auch seiner einzelnen Teile, ihrer Form, Lage, Größe; es verlangt Messen und Vergleichen, die genaue Unterscheidung des Hauptsächlichen vom Nebensächlichen, kurz, ein bewußtes Sehen.

2) Das Zeichnen fördert die Geschmacksbildung. Die Bildung des ästhetischen Gefühls soll mit der wachsenden Zeichenfertigkeit insbesondere durch Vorführung und Nachahmung schöner Muster erzielt werden.

In materialer Beziehung bezweckt der Zeichenunterricht 3) die Zeichenfertigkeit. Zeichnenkönnen ist für alle Berufsarten angenehm, für viele ist es notwendig, z. B. für viele Handwerker. Die meisten Handwerker sind aber nicht in der Lage, eine Gewerbeschule zu besuchen, und doch können sie das Zeichnen in ihrem Geschäfte ebensowenig entbehren als Lesen, Schreiben und Rechnen, weil man in der Technik selbst durch die weitläufigsten Erklärungen sich nicht so klar und bestimmt auszudrücken vermag als durch die einfachste Zeichnung. Man hat darum das Zeichnen „die Sprache der Technik" genannt. Die Volksschule allein kann natürlich das nicht leisten, was der künftige Handwerker im Zeichnen braucht; aber sie vermag ihm eine Grundlage zu geben, auf welcher er sich weiterbilden kann.

Nebenzweck. Das Zeichnen macht die Hand leicht und sicher in ihren Bewegungen, und das ist von Einfluß auf die Schrift. Auch muß der Schüler beim Zeichnen an Sauberkeit, Ordnung, Genauigkeit, an Geduld und Ausdauer gewöhnt werden, und deshalb hat der wohlorganisierte Zeichenunterricht auch eine disziplinarische Bedeutung.

III. Der Lehrstoff.

a) Seine Auswahl.

Der Lehrstoff für den Zeichenunterricht in der Volksschule ist nach folgenden Gesichtspunkten zu wählen:

1. Er muß dem Bildungsgrade des Volksschülers angemessen, also einfach sein. 2. Er muß von dem Mittelgute der Schüler bewältigt werden können. 3. Er muß bildend und 4. im künftigen Berufskreise der Schüler verwertbar sein.

Hier entsteht zunächst die Frage: Soll in der Volksschule das geometrische oder das Freihandzeichnen geübt werden? Das Freihandzeichnen dient der Geschmacksbildung, der Bildung des Augenmaßes und der Technik in der Liniengebung mehr als das Linearzeichnen. Wer Freihandzeichnen gelernt hat, lernt in kurzer Zeit auch Zirkel und Lineal handhaben und ist im stande, die geometrischen Konstruktionen auf autodidaktischem Wege sich anzueignen. Nicht so umgekehrt. Zudem ist das Linearzeichnen mehr Aufgabe der Fachschulen, und die Beschaffung guter Zirkel für alle Schulen scheitert in der Regel am Kostenpunkte. Aus diesen Gründen ist in der Volksschule das **Freihandzeichnen** zu üben.

Dieses kann ein Modell- oder Vorlagezeichnen sein. Jedes hat seine eigentümlichen Vorzüge. Das **Modellzeichnen** hat an sich eine größere Berechtigung, da hiebei das **Körperliche** zur Darstellung kommt; es bildet zu größerer Selbständigkeit und läßt die Gesetze der Perspektive und Schattenlehre leichter verstehen. Das **Vorlagezeichnen** (Nachahmung des Wandtafelbildes, der Vorzeichnung) fördert in technischer Beziehung mehr und ist gewissermaßen die Vorschule zum Modellzeichnen.

Das Zeichnen nach Modellen ist für das Kind der Volksschule zu schwer, weil es die Gesetze der Perspektive und Schattenbildung noch nicht verstehen kann. Von Anfang an nach Körpern zeichnen zu lassen, ist eine pedantische Übertreibung eines an sich guten Gedankens. Der perspektivische Eindruck des von allen Schülern der Klasse gleichzeitig aufzunehmenden körperlichen Vorbildes ist von den verschiedenen Plätzen der Zeichenschüler aus immer ein anderer, ja er verändert sich, wenn das Kind nur den Kopf etwas zur Seite neigt. Endlich begegnet das Modellzeichnen in Bezug auf Beschaffung der Lehrmittel in der Volksschule großen Schwierigkeiten.

Ohne die Verwendung von Drahtmodellen zur Darstellung der Umfänge geometrischer Figuren und den Gebrauch von ornamentalen Flachmodellen auszuschließen, kann also in der Volksschule nur das Zeichnen nach **Vorzeichnungen** geübt werden.

Hier ist das Landschaftszeichnen, das Zeichnen nichtstilisierter Tier- und Pflanzenformen, das Zeichnen menschlicher Figuren auszuschließen. Das Landschaftszeichnen erfordert eine gewisse Freiheit in der Behandlung und fördert deswegen bei unfertigen Zeichnern den Schlendrian, der sich insbesondere in Fehlern gegen die Perspektive und Charakteristik und gegen die in der Landschaft liegende Stimmung ausspricht. Das Zeichnen individualisierter Figuren setzt, wenn es mehr sein soll als gedankenlose Bildermacherei, Kenntnisse voraus, die der Elementarschüler nicht haben kann.

So bleibt für die Volksschule

1. das Zeichnen der geraden und Bogenlinien,
2. das Konturzeichnen von Ornamenten mit planimetrischen Grundformen.

b) Die Verteilung des Stoffes im Umrisse.

I. Für ungeteilte Schulen.

Unterklasse. Schiefertafelzeichnen. Punkte in verschiedener Zahl und Stellung, die gerade Linie in verschiedener Lage und ihrer Verbindung zu Winkeln. (Keine Definitionen!)

Mittelklasse. Das Pensum der Unterklasse auf Papier wiederholt. — Die Verbindung der geraden Linie zum Drei-, Vier-, Sechs- und Achtecke. Geradlinige Verzierungsformen, aus dem Vier-, Sechs- und Achteck entwickelt.

Oberklasse. Bogenlinien. Verbindung der Bogenlinien und Geraden zu Figuren und Verzierungsgebilden. Einfache Flachornamente.

II. Für geteilte Schulen. (Stufengang nach Weishaupt.)

I. Stufe. Die gerade Linie und geradlinige Figuren und Verzier ungsformen.

Hierher gehören:

1. Parallellinien, Teilung der geraden Linie; Winkel und gebrochene Linien.
2. Drei- und Vierecke, gleichseitiges Dreieck, Quadrat, symmetrische Figuren und Figuren im Quadrate.
3. Körperliche Gegenstände mit geradliniger Begrenzung in ihrer ein fachsten Darstellung. Grundzüge der Lapidarschrift.
4. Bandähnliche Verzierungen im Quadrate und in fortlaufender Wiederholung.
5. Regelmäßige Vielecke (Sechs- und Achteck) und Sternenformen.
6. Zusammenstellung symmetrischer Figuren, bandähnliche Durchschiebungen und geradlinige Lapidarbuchstaben.

II. Stufe. Die Entwicklung der gebogenen Linie zur Ornamentik und Figuren und Verzierungsgebilde aus der geraden und gebogenen Linie.

Hierher gehören:

1. Die gebogene Linie nach stricktem Gesetze und frei geschwungen in paralleler und symmetrischer Zusammenstellung.
2. Geschlossene und ungeschlossene Kurven.
3. Rosettenartige und fortlaufende Kreisverbindungen, Liniengebilde der verschiedenen Kurven und Skelettlinien des Ornaments.
4. Gerad- und krummlinige Verbindungen zu Figuren und Verzierungsformen.
5. Banddurchschiebungen im Quadrate und Kreise mit gleichem und gemischtem Liniensysteme.
6. Sterne, rosettenartige und fortlaufende Verzierungselemente, Lapidarbuchstaben.

III. Stufe. Blatt- und Blumenformen des Ornamentes. Flachornamentik.

Hierzu gehören:

1. Stilisierte Blattformen und Blumen.
2. Einfache Zusammenstellung ornamentaler Gebilde. Blumen- und Blattformen in senkrechter und wagrechter Stellung mit symmetrischer Wiederholung und in Verbindung mit der Spiral- und Wellenlinie

3. Symmetrische Ornamente. Blattformen in reihenweiser Verbindung und als Rosetten im Quadrat, Sechseck und Kreis. Ornamente in senk- und wagrechter Stellung. Fortlaufende Verzierungsgebilde. Palmetten.

IV. Die Lehrform.

a) Grundsätze und Lehrregeln.

1. **Die einzig naturgemäße Lehrform der Volksschule ist der Massenunterricht.** Beim Massenunterricht, der auch Klassenunterricht genannt werden könnte, erhalten alle Schüler derselben Klasse gemeinschaftlich und gleichzeitig über dasselbe Vorbild Unterricht. Sein Gegensatz ist der Einzelunterricht. Bei diesem bekommt der Schüler die Vorlagen, Ornamente, Figuren, Landschaften, Blumen in buntem Wechsel zum Kopieren. Dieses geist- und planlose Verfahren vermag höchstens eine mechanische Zeichenfertigkeit zu erzielen, niemals aber eine freie und verständige Auffassung der Form; zugleich bedingt es eine bedauerliche Zersplitterung der Zeit und der Kraft des Lehrers. Darum ist der Einzelunterricht verwerflich. Der rechte Betrieb des Massenunterrichts setzt voraus, daß der Lehrer ein Ornament frei und nachahmungswürdig an die Wandtafel vorzeichnen und erläutern könne und daß er mit den Elementen der Geometrie und der Methodik des Zeichnens vertraut sei. Wenn dem Lehrer die Geschicklichkeit im Tafelvorzeichnen mangelt, so ist dies im Hinblicke auf das Gedeihen des Zeichenunterrichts ebenso bedauerlich, als wenn er nicht an derselben vorschreiben könnte.

Die Wandtafelvorzeichnung bietet folgende Vorteile:

a) Durch den systematischen Gang der Tafelvorzeichnung sehen die Schüler das Bild allmählich vor ihren Augen entstehen, und es kann ihnen Anfang, Fortsetzung und Ausführung ihrer Aufgabe klar und faßlich dargelegt werden.

b) Die Nachahmung des großen Wandtafelbildes bedingt die Darstellung in verkleinertem Maßstabe und schließt den mechanischen Gebrauch verschiedener Hilfsmittel (Durchfenstern, Lineal und Zirkel) aus. Sie zwingt also den Schüler zur Übung seines Augenmaßes.

c) Weil das Wandtafelbild nach und nach entwickelt wird, müssen alle Schüler der Entwicklung Schritt für Schritt folgen; der Langsame und Säumige wird angespornt und der Leichtfertige zurückgehalten; die stattfindende Konkurrenz regt den Ehrtrieb an. Das bedingt eine hohe Durchschnittsleistung.

d) Der Massenunterricht ermöglicht die gerechte Beurteilung der Arbeiten, die gemeinschaftliche Korrektur und die Führung einer guten Disziplin.

Man hat gegen den Massenunterricht eingewendet, er sei nicht durchzuführen, weil Schüler von ungleicher Fähigkeit und Fertigkeit nicht gleichzeitig beschäftigt werden könnten. Aber trifft dies nicht für jeden Gegenstand des Volksschulunterrichts zu? Sind die Schüler nicht auch für das Rechnen, Schreiben, Singen ungleich befähigt? In keinem Unterrichtsfache ist es dem Lehrer gestattet, so viele Abteilungen zu machen als er Schüler hat; nirgends dürfen die Talentvollen auf Kosten der Minderbegabten bevorzugt und allein weitergeführt werden. Die Volksschule hat es auch nicht mit Kunstschülern zu thun, deren individuelle Beanlagung Rücksichtnahme verdient.

2. Man suche den Schüler zum verständigen Zeichnen zu führen. Das mechanische Kopieren steht zum verständigen Zeichnen in demselben Verhältnisse, wie das Abschreiben zum selbständigen schriftlichen Gedankenausdrucke. Es ist

deshalb a) jede Aufgabe vor Beginn des Zeichnens zu erklären. Diese Erläuterung bezieht sich z. B. auf das Wesen des zu zeichnenden Gegenstandes, auf die darin vorkommenden Linien, Winkel, geometrischen Grundformen, auf Form und Lage der einzelnen Teile, auf den Maßstab der Vergrößerung und Verkleinerung, auf das Charakteristische und die Schönheit des Ganzen und seiner Teile, auf die Ähnlichkeit und Verschiedenheit zweier Figuren, auf die Art der Herstellung. — b) Man lasse womöglich die Zeichnung immer als das Abbild einer Sache erscheinen und führe diese auch vor. So sei z. B. das Quadrat eine Würfelseite, die geraden Linien Grenzen derselben; mit dem stilisierten Epheu-, Trauben-, Akanthusblatt werde das Original in natura vorgelegt. (Von der Sache zum Zeichen!)

3. Es ist ein Stufengang einzuhalten, welcher in allmählicher Steigerung der Aufgaben auch eine angemessene Steigerung der Zeichenfertigkeit erzielt. Darum diene das Erreichte stets als Stützpunkt des Folgenden, und wird auf leichte Aufgaben zurückgegriffen, so stelle man höhere Forderungen in Bezug auf die technische Ausführung der Zeichnungen.

4. Der Zeichenunterricht sei gründlich. Bei der gründlichen Durchführung und sorgfältigen Ausarbeitung weniger Aufgaben lassen sich schon Fortschritte bemerken; bei oberflächlicher Behandlung werden die Arbeiten immer schlechter, und schließlich gerät das ganze ins Stocken. Darum ist das Überstürzen einer der schädlichsten Mißgriffe. Man veranlasse daher den Schüler, bei jeder Zeichnung seine ganze Kraft einzusetzen und dadurch seiner Arbeit einen gewissen Grad der Vollendung zu geben.

b) Diätetische und technische Betriebsregeln.

1. Der Schüler werde veranlaßt, den Oberkörper gerade und das Auge in angemessener Entfernung von der Zeichenfläche zu halten. Diese Entfernung beträgt für das normale Auge 28—32 cm. Brust- und Magengegend kommen mit dem Pulte nicht in Berührung; beide Arme werden gleichmäßig aufgelegt, damit die Schultern in gleicher Höhe stehen. — Kurzsichtige sitzen in den vordersten Plätzen.

2. Man halte auf die richtige Lage des Papiers und auf gute Führung des Stiftes. Die Kante der Schiefertafel oder des Zeichenheftes laufe mit der vorderen Pultkante parallel. Manche Schüler drehen die Zeichenfläche, damit sie dieselbe bequemer zur Hand haben. Das ist nicht zu dulden, weil es eine einseitige Übung des Handgelenkes zur Folge hat und die Beurteilung der Linienlage erschwert. Die linke Hand gehört an das linke obere Eck des Zeichenheftes; der linke Unterarm liege wie beim Schreiben auf dem Pulte. Die rechte Hand faßt den Stift mit den Spitzen der drei ersten Finger, etwa 4 cm von seinem vorderen Ende entfernt, und hält ihn in der Neigung von einem halben rechten Winkel zur Zeichenfläche. Die drei ersten Finger sind leicht gewölbt, doch niemals gestreckt, und der Zeigefinger niemals knieförmig gebogen. Der vierte und fünfte Finger sind stärker gebogen, so daß die Hand etwas gewölbt erscheint. Sie ruht auf dem äußeren Ballen oder auf der Spitze des kleinen Fingers. Die Hand darf die Richtung der zu zeichnenden Linie nicht verdecken. Die Lage des rechten Armes ändert sich, je nachdem senkrechte oder wagrechte Linien zu ziehen sind. Der Oberkörper soll nicht durch den rechten Arm gestützt werden, weil dieser hiedurch in der freien Bewegung gehindert ist.

3. Die Zeichnungen sollen in möglichst großem Maßstabe angelegt werden. Dadurch treten die Formen entschiedener und faßlicher hervor, Fehler werden leichter bemerklich, der Blick gewöhnt sich an die Umspannung einer großen Fläche, und das Auge ist leicht in der gesundheitsgemäßen Entfernung von der Zeichenfläche zu halten.

4. Man halte strenge auf Sauberkeit und Ordnung. Die Linien ziehe der Schüler mit mittelweichem Materiale und so leicht, daß sie mühelos mit dem Gummi elasticum entfernt werden können. Die sägende oder schabende Handbewegung gibt niemals eine saubere, egale Linie. Die Hand ist nach dem Spitzen des Stiftes sorgfältig von Graphit zu reinigen; auch achte der Schüler darauf, daß der Bleistiftstaub nicht mit dem Gummi in Berührung komme oder an den Rockärmeln abgewischt werde. Damit die schwitzende Hand den Zeichenbogen nicht verunreinige, werde ein Bogen Papier als Unterlage benützt. Der fertig gestellte Teil der Zeichnung ist achtsam zu behandeln und das Blatt vor Staub und Fliegen zu schützen. Die Aufgaben sollen auf dem Blatte symmetrisch verteilt sein. Darum sind vor dem Entwurfe einer Aufgabe für die einzelnen Figuren die Plätze zu bestimmen und zu diesem Behufe die Senkrechten und Wagrechten nach Bedürfnis zu ziehen. Eine saubere, wohlgeordnete Arbeit, wenn sie auch technisch nicht völlig vollendet ist, macht immer noch einen wohlthuenden Eindruck, während eine unsaubere, ungeordnete Arbeit bei verhältnismäßig besserer Durchführung abstößt.

5. Die mechanische Benützung von Hilfsmitteln erscheint als unzulässig, wenn hiedurch die Entwicklung der Zeichenfertigkeit geschädigt wird. Hieher gehört die Benützung des Lineals, des Zirkels, der Papierstreifen als Maß und Lineal, wo der Schüler die Linien mit freier Hand herstellen, die Entfernungen durch das Augenmaß bestimmen sollte, das Durchpausen am Fenster u. dgl. Den Anfängern darf man unbedenklich eine Hilfe gewähren, z. B. Parallelen ziehen, in welche sie die Senkrechten und Wagrechten einzeichnen.

c) Unterrichtsthätigkeit.

1. Der Lehrer zeigt den Schülern das Vorbild und zeichnet es an der Wandtafel vor. Hiebei gibt er nicht sogleich die ganze Zeichnung, sondern nur die erste Anlage. So werden z. B. für eine gerade Linie erst die Endpunkte bestimmt. Ist eine aus dem Quadrate entwickelte Figur zu zeichnen, wird erst das Quadrat hergestellt. Soll eine Blattform gezeichnet werden, ist zunächst das Höhen- und Breitenverhältnis zu ermitteln, die vertikale und horizontale Mittellinie zu ziehen, die Hauptrippe und die Umrißlinie zu zeichnen. Sodann gibt der Lehrer diejenigen Erläuterungen, welche für das Verständnis der Grundform notwendig sind.

2. Die Schüler zeichnen das Vorbild nach. Bei dem angelegten Grundrisse wird so lange verweilt, bis derselbe von allen Schülern zur Befriedigung hergestellt ist. Dann wird die Wandtafelvorzeichnung weiter entwickelt, z. B. das Quadrat durch Anbringung der Teilungspunkte und Teilungslinien, die Blattform durch Einzeichnung der Nebenrippen und durch die geradlinige Begrenzung ihrer Hauptglieder (Massenbegrenzung), der später die Randgliederung (Detailzeichnung) folgt. Hilfslinien und Umrisse werden in ganzen, nicht in punktierten oder gestrichelten Linien ausgeführt.

3. Während des Nachzeichnens erfolgt die Durchsicht der Arbeiten und ihre Korrektur. Sehr häufig vorkommende, aus falscher Auffassung entstandene Fehler sind z. B. die unrichtige Fortsetzung verdeckt liegender Teile (Stiel, Ranke), die Außerachtlassung der Verjüngung bei Verzweigungen, die naturwidrige Richtung der Blattrippen u. dgl. Den Schülern durch einige Striche Fehler anzudeuten, die Art der Liniengebung, Schattierung rc. in ihrer Arbeit zu zeigen, kann nur nützlich sein; jedoch darf durch die Korrektur die Schülerarbeit nicht in einer Weise verändert werden, daß die wirkliche Leistung des Zeichenschülers in der Zeichnung nicht mehr zu erkennen ist.

4. Nach Vollendung des Entwurfes folgt die Ausführung. Während die Zeichnung entworfen wird, soll das Gummi möglichst selten benützt werden. Wenn der Entwurf fertig gestellt ist, wird er mit dem Gummi so weit ausgewischt, daß nur die Andeutungen der Linien noch vorhanden sind. Unrichtige Linien werden hier gänzlich beseitigt. Dann beginnt das Reinzeichnen in der Reihenfolge des Entwurfes. Hiebei sind die Konturen in gleichmäßigen Linien zu behandeln, Schattenlinien und Schraffierungen zuletzt anzubringen, von links-oben nach rechts-unten, damit der fertige Teil nicht wieder verwischt wird.

5. Der Schüler zeichnet die Aufgaben aus dem Gedächtnisse. Wie beim Unterrichte in der Orthographie der Schüler durch Abschreiben der Wörter sich ihre Physiognomien einprägt und beim Freischreiben wiedergibt, so soll auch der Zeichenschüler die Formgebilde in das Gedächtnis aufnehmen und frei reproduzieren. Dadurch gewinnt er einen für die Anwendung des Zeichnens im Leben sehr bedeutsamen Formenreichtum. In gehobenen Schulen kann man wohl auch Tafelvorzeichnungen, welche vom Schüler angeschaut und vom Lehrer erläutert worden sind, aus dem Gedächtnisse zeichnen lassen. Das Vorbild wird verdeckt, so lange der Schüler zeichnet. Die Verbesserung nimmt der Schüler selbst vor, indem er seine Arbeit mit dem Vorbilde vergleicht.

d) Verschiedene Lehrweisen.

1. D a s T a k t z e i c h n e n. Es kommt seinem Wesen nach dem Taktschreiben gleich und hat dieselben Vorteile. Das Taktzeichnen kann schon bei Einübung der geraden Linien angewendet werden, indem die ganze Klasse die Striche in vorher genau bestimmten Zeiten auf Kommando ausführt.

2. D a s D i k t a n d o z e i c h n e n. Wie beim Diktat als Rechtschreibübung dem Schüler gesagt wird, was er schreiben soll, so wird der Schüler beim Diktandozeichnen durch entsprechende Angaben geleitet, eine Zeichnung selbst herzustellen. Hier wie beim Taktzeichnen wird der Lehrer wohlthun, wenn er seine Angaben zuweilen durch Vorzeichnen verdeutlicht. Das Diktandozeichnen hat für die Schüler einen eigentümlichen Reiz, weil sie die Zeichnung Teil für Teil entstehen sehen. Die für die Zeichnung notwendigen Hilfslinien können meistens diktiert werden.

3. D a s N e t z z e i c h n e n u n d d i e S t i g m o g r a p h i e. Bei ersterem benützt der Schüler eine Zeichenfläche, welche durch Reihen horizontaler und vertikaler Linien von etwa 1 cm Abstand in gleiche Quadrate geteilt ist. Bei der Stigmographie kommt eine Zeichenfläche mit Richtpunkten zur Anwendung, welche in quadratischem Verhältnisse zu einander stehen. (Man denke sich von den vorhin genannten Netzen nur die Durchschnittspunkte der Linien). Netzzeichen und Stigmographie sind wesentlich dasselbe und können daher

gemeinschaftlich gewürdigt werden. Beide Verfahrungsweisen werden meist auf der ersten Stufe des Zeichnens angewendet und sollen da ähnliche Dienste leisten, wie das Liniennetz beim Schreiben. Doch finden hier wesentliche Unterschiede statt. Der bedeutsamste ist, daß der in das Liniennetz eingeschriebene Buchstabe ein Erzeugnis eigener Kraft ist; die mit Hilfe der Stigmen gezeichnete Figur dagegen ist es nicht. Der Schreibende muß nämlich die Form des Buchstaben frei herstellen, und das Liniennetz bestimmt nur die Höhe desselben; beim Netz- und Stigmenzeichnen dagegen ist nicht nur die Länge, sondern auch die Richtung der Linien und damit die Form der Zeichnung gegeben. Ein Beispiel soll dies klar machen. Wenn der Schüler ein Quadrat, ein Sechseck, ein Kreuz in das Punktnetz zeichnet, so hat er weiter nichts zu thun, als in ganz mechanischer Weise Punkte zu verbinden; zu untersuchen, wie lang die einzelnen Linien werden sollen und welche Lage sie zu einander haben, ist nicht notwendig; der Schüler hat also gar keine Veranlassung, sein Augenmaß zu üben. Anders beim Schreiben. Wir nehmen an, es sei der Buchstabe i zu erlernen. Hier muß der Schüler die Richtung der drei geraden Striche selbst finden, und es sind weder in der oberen noch in der unteren Mittellinie (Hilfslinie) Punkte gegeben, welche diese Richtung markieren. Den Parallelismus der beiden Haarstriche und die Lage des Punktes muß der Schüler frei und durch sein Augenmaß bestimmen. Es ist so ähnlich, als ob ich dem Schüler zwei Parallelen zöge und zu ihm sagte: „Zwischen diese gleichlaufenden Linien zeichne den Stern, der an der Wandtafel vorgezeichnet ist!" Wie viele Punkte müßte man setzen, um Buchstaben wie k, x, p hineinzuzwängen? Man versuche einmal, diese Buchstaben in ein stigmographisches Netz zu zeichnen, und man wird finden, daß das Liniensystem für die Schrift und das Punktsystem der Stigmographie zwei grundverschiedene Dinge sind. Ersteres ist ein Erleichterungsmittel und notwendig, um die Hand an die gleichmäßige Bewegung zur Erzielung der gleichen Schriftlängen zu gewöhnen; letzteres ist eine Schablone, welche die freie Kraftentfaltung unmöglich macht. Hiezu kommt noch, daß der Übergang vom Schreiben in Doppellinien zum Schreiben ohne Linien vermittelt wird durch das Schreiben auf einfachen Linien. Einen solchen Übergang kennt die Stigmographie nicht. Die Erfahrung beweist auch, daß Schüler, welche in das Punktsystem gezeichnet hatten, in tausend Verlegenheiten geraten, wenn sie frei auf Papier zeichnen sollen, und daß sie dann ebenso unbehilflich sich zeigen, als ob sie gar nie gezeichnet hätten. Diese Erfahrung und der Umstand, daß die freien Produktionen der Mittelklasse den mit Hilfe der Stigmen hergestellten Zeichnungen der Unterklasse weit nachstehen, führt die Stigmographie nicht selten in die Mittelklasse und von dieser aus demselben Grunde in die Oberklasse.

Die Stigmographie läßt mühelos regelmäßige Zeichnungen entstehen. Sie erzeugt hiedurch eine völlig unberechtigte Selbstzufriedenheit, welche späteren Tadel wirkungslos macht und die Lust zu anstrengender Arbeit benimmt. Diese ist aber kaum mehr zu wecken und damit ein gedeihlicher Zeichenunterricht unmöglich gemacht.

Das Zeichnen erfordert eine freie Bewegung der Hand; das Punktnetz behindert die freie Bewegung, was leicht einzusehen ist. Damit fällt der vielgerühmte Vorteil der Stigmographie, daß sie in der Liniengebung sicher mache.

Der eigentliche Wert der Stigmographie erhellt daraus, daß jeder Lehrer, auch wenn er keine Zeichengewandtheit besitzt, mit Hilfe der Stigmographie Zeichenunterricht erteilen kann. Kann der Blinde Wegweiser sein? der Nichtmusiker Violinspielen lehren? — Woher kommt es aber, daß sich die Stigmographie eines so großen Beifalls erfreut? Weil sie für Lehrer und Schüler bequem ist, und weil durch sie Erfolge aufzuweisen sind. Freilich sind diese nur Schein. Die Stigmographie ist eine Verirrung der heutigen Methodik. Das Zeichnen in das Punktnetz kann einen höchst nachteiligen Einfluß auf das Auge haben, weshalb der Gebrauch punktierter Zeichenhefte von mehreren Regierungen untersagt wurde.

c) Qualifikation.

Am Schlusse eines Semesters oder Schuljahres wird eine allgemeine Probearbeit geliefert, welche nach einer Vorzeichnung an der Wandtafel von allen Schülern gleichzeitig auf lose Blätter gleichen Formates zu fertigen ist. Diese Probearbeiten sind auf allen Stufen zu fordern. Jeder Probearbeit ist das Datum und der Name des Schülers beizusetzen. Die gesammelten und vom Lehrer zensierten Probearbeiten bieten einen Maßstab für die Beurteilung des Fortschrittes im einzelnen wie im ganzen.

V. Hilfsmittel.

Die Hilfsmitteln im allgemeinen.

a) Artistische Mittel und deren Handhabung.

1. Die Schultafel. Über Beschaffenheit und Behandlung derselben ist Seite 56 gesprochen. Hier kommt noch die Stellung der Schultafel in Betracht.

Die Schultafel stehe in der Mitte vor den Schülern, damit allen der gleiche Überblick der Zeichnung möglich ist. Die unrichtige Stellung der Schultafel ist manchmal sehr mißlich. So erscheint z. B. denjenigen Schülern, welche der Schultafel nahe, aber zur Seite sitzen, das Quadrat in verkürzter Stellung, also als Rechteck. Mitunter läßt sich dieser Übelstand dadurch beseitigen, daß man die Schultafel in der Wandmitte vor den Schülern aufhängt.

2. Die Schiefertafel. Die Schüler der unteren Kurse zeichnen nur auf die Schiefertafel. Auch in der Mittel- und Oberklasse kann das Schiefertafelzeichnen bei Vorübungen mit Nutzen angewendet werden.

3. Das Zeichenheft. Die Schüler der Mittel- und Oberklasse gebrauchen sorgfältig im rechten Winkel geschnittene Zeichenhefte mit 6 bis 8 Bogen kräftigen, nicht zu glatten Papiers. Länge und Breite des Heftes sollen zur Länge und Breite der Schultafel annäherungsweise in gleichem Verhältnisse stehen, das ist etwa: Länge : Breite = 32 cm : 24 cm = 4 : 3. Das Zeichnen auf lose Bogen empfiehlt sich nicht, weil diese leicht zerknittert werden und das Aufspannen den Besitz eines Reißbrettes und eine gewisse Geschicklichkeit voraussetzt. Da die Zeichnungen auf der Rückseite häufig durchscheinen, läßt man, wo Sparsamkeitsrücksichten nicht die Ausnützung des Papieres gebieten, nur auf die Vorderseite zeichnen.

4. Der Zeichenstift. Man wähle mittelweiche und gute Stifte. Zu harte Stifte greifen das Papier an und hinterlassen in demselben Furchen; zu weiche Stifte färben stark ab und machen leicht Schmutzflecken. Da in ordinären

Stiften nicht selten leere Stellen vorkommen und der Graphit in seiner Härte ungleich ist, so sind die feineren Stifte auch die billigsten. — Die Spitze schneide man weder zu lang, weil sie sonst gleich abbricht, noch zu kurz, weil sie in diesem Falle die Richtung der zu zeichnenden Linie verdeckt und die Freiheit der Handbewegung beeinträchtigt. Beim Konturzeichnen ist der Stift öfter zu drehen. Der Stift muß mindestens so lang sein, daß er über den Winkel zwischen Daumen und Zeigefinger hinausragt. Kürzere Stifte sollen in einem Halter gebraucht werden. Das Anfeuchten des Stiftes ist nicht zu dulden; denn die mit feuchtem Stifte hergestellten Linien lassen sich mit dem Gummi nur sehr schwer entfernen.

5. Das Gummi. Man gestatte nur Gummi elasticum, und zwar nur aus rohem Gummi geschnittene Stücke; die gepreßten oder gegossenen lassen leicht Schmutzflecken zurück und sind bald unbrauchbar. Das Radier- oder Tintengummi macht das Papier mehr oder weniger rauh. Damit das Papier beim Radieren nicht zerknittert werde, faßt der Schüler die zu beseitigende Stelle zwischen Daumen und Zeigefinger der linken Hand, hält das Papier gespannt und reibt in der Richtung zwischen beiden Fingern. Ist die zu beseitigende Linie lang oder will man eine größere Fläche des Papieres mit Gummi reinigen, so hält man eine Seite mit der aufgelegten Hand fest und reibt das Papier nach der entgegengesetzten Richtung ab. Rauh geriebene Stellen werden mit dem Fingernagel oder dem Messerhefte geglättet; damit hiebei der Zeichenbogen nicht verunreinigt werde, wende man vorerst ein Versuchsblatt an.

b) Zeichenvorlagen.

(Muster zur Tafelvorzeichnung, Wandtafeln).

Eigenschaften: 1. Die Vorbilder müssen mustergültig sein. Darum soll jedes Motiv das Gepräge der Einfachheit und Schönheit tragen.

Die Einfachheit und Schönheit kann sich schon im Kontur geltend machen. Darum verdienen Schraffierungen (in der Volksschule) nur geringe Berücksichtigung. Dies ist um so mehr gerechtfertigt, wenn zu befürchten ist, daß sie in mißverstandener Anwendung die Zeichnung verunstalten.

2. Die Vorbilder müssen dem Gemüte und der Fassungskraft des Kindes angemessen sein.

Besonders geeignet sind die im Quadrate entwickelten Figuren, sowie stilisierte Blatt- und Blumenformen. Nur darf das Zeichnen hierauf nicht beschränkt bleiben. Was das Kind nicht verstehen kann, ist grundsätzlich auszuschließen.

3. Sie müssen, dem langsamen Fortschritte in der Zeichenfertigkeit entsprechend, eine sehr allmähliche Steigerung erfahren.

Darum soll für die Wiederholung und Übung in einer Weise Sorge getragen werden, daß das Interesse des Kindes an der Sache nicht erlahmt. Zweckdienlich ist daher bei den Figuren im Quadrate die Umgestaltung der Motive, sowohl durch veränderte Quadratteilung als auch durch veränderte Linienverbindung. (Sieh Weishaupt, Elementarzeichnen und Leitfaden!)

Hilfsmittel im besonderen.

c) Literatur.

Weishaupt. Das Elementarzeichnen in der Volksschule. München, Oldenburg. 3 Teile à 1,30 *M*. Hiezu ein Leitfaden 0,50 *M*. — Theorie und Praxis des Zeichenunterrichts. 1. Teil: Methodik des Zeichenunterrichts. 1,80 *M*. 2. Teil: Neuere Gestaltung des Zeichenunterrichts. 1,50 *M*. Weimar, Voigt. — J. Häuselmann. Das Zeichentaschenbuch des Lehrers, 400 Motive für das Wandtafelvorzeichnen. 4 *M*. Zürich, Orell Füßli. — Kuhlmann F., Wandtafeln für den Freihandzeichenunterricht in Volks- und höheren Schulen. I. Teil. 12 vollkolorierte Tafeln. 6,80 *M*. Hiezu methodische Anleitung. 1,30 *M*. Stuttgart. Jos. Roth.

C. Singen.

(Nach Widmann und Kothe).

I. Geschichtlicher Abriß.

1. Die Kunst entwickelte sich zu allen Zeiten im Dienste der Religion. Wie im Heidentum, so waren auch im Christentum die Tempel und Altäre die bevorzugten Kunstobjekte. Und wollen wir den ersten Spuren der Gesangskunst nachgehen, so müssen wir ihre Anfänge in den Heiligtümern der christlichen Kirche suchen.

Die Kirchengeschichte berichtet, daß schon in den ersten christlichen Gemeinden gesungen wurde und daß die Kirchenväter sich sehr viele Mühe gaben, den einmal angenommenen Gesang für die allgemeine Erbauung so zweckmäßig einzurichten, als es eben damals möglich war. Schon in den apostolischen Konstitutionen wurde verordnet, daß einer die Psalmen Davids vorsingen, das Volk aber in die letzten Verse einfallen solle. Bei einem so allgemeinen Kirchengesange wurde die Erbauung und Andacht nicht immer gefördert; deshalb war die Anstellung ordentlicher Sänger bald notwendig. Diese mußten aber in der Gesangsstunde gehörig unterrichtet und gebildet werden. Die ersten Sängerschulen, in welchen Sänger in großer Anzahl nach festen Regeln gebildet wurden, um Einheit und Gleichförmigkeit des Gesanges überall zu verbreiten, wurden schon zur Zeit des Papstes Sylvester (314—335) errichtet. — Einen besonderen Aufschwung erhielt der Kirchengesang durch den hl. Ambrosius, Bischof von Mailand, † 397. Als erster christlicher Singemeister gilt indes Papst Gregor der Große (590—604). Er sammelte die vorhandenen Gesänge, vermehrte sie mit eigenen, versah sie mit Noten und trug sie zusammen in ein Buch, Antiphonarium genannt, welches er am Altare des hl. Petrus mit einer Kette befestigen ließ, damit es bei eintretenden Streitigkeiten immer als Norm dienen könne. Auch gründete er eine Sängerschule und erfand eine Notenschrift, welche aus eigentümlichen Figürchen, Häkchen, Punkten, Strichlein bestand. Diese Zeichen, Neumen genannt, wurden ohne Linien über die Texteswort gesetzt und gaben dem Sänger nur an, ob und wie weit der Ton sich heben oder senken soll.

Der gregorianische Gesang war einstimmig. Die ersten Versuche musikalischer Zusammensetzung machte der Benediktiner Hucbald († 930); er war auch der erste, der ein Liniensystem zur Veranschaulichung auf- und absteigender Töne anwendete. Der Benediktiner-Mönch Guido von Arezzo († 1050?) bildete die Notierungsweise Hucbalds weiter aus, übertrug das Antiphonar

Gregors auf sein Notensystem und förderte durch zahlreiche Schriften Gesang und Gesangunterricht.

Um diese Zeit war die musikalische Schreibekunst noch so unvollkommen, daß die meisten Melodien fast nur nach dem Gehöre durch häufiges Vorsingen gelehrt und gelernt werden konnten. Erst zu Beginn des 13. Jahrhunderts wurden Versuche gemacht, die Einheit und Mannigfaltigkeit im Gesange schriftlich auszudrücken. Erstere wurde dargestellt durch verschiedene Notengattungen. „So entwickelte sich allmählich unsere Mensuralnotation, eine der scharfsinnigsten Erfindungen des menschlichen Geistes, welche so vollkommen allen Ansprüchen genügt, daß es gar nicht denkbar ist, daß man sie je wieder verlassen und an ihre Stelle etwas Besseres setzen könnte.“ (H. Bellermann.)

Am meisten trugen in dieser Zeit zur Verbreitung der Gesangskunst die Singschulen bei, welche bei den Bischofssitzen (Fulda, Regensburg, St. Gallen) und an den Hofkirchen waren. Doch bezog sich der musikalische Unterricht in den meisten dieser Schulen noch lange Zeit bloß auf den Choralgesang, und nur die Hofsingschulen scheinen den künstlichen Figuralgesang angenommen zu haben. So blieb es bis ins 15. Jahrhundert, um welche Zeit der Figuralgesang erst anfing, allgemeiner gelehrt und nach und nach in mehreren Kirchen eingeführt zu werden.

2. Luther hat bei jeder Gelegenheit zur Erlernung der Musik und zur Verherrlichung des Gottesdienstes durch Gesang ermuntert, und in den protestantischen Schulen hat der deutsche Kirchengesang sorgsame Pflege gefunden bis auf den heutigen Tag.

Die Schulverordnungen des 15. und 16. Jahrhunderts nahmen den Gesang unter die Hauptaufgaben der Schulen auf. Für die Trivialschulen begnügte man sich mit der Forderung, daß die Kinder die Kirchengesänge durch Vor- und Nachsingen kennen lernen sollten; die Lateinschulen dagegen hatten den Knaben-Chor für kirchliche Feierlichkeiten zu stellen, und es wurde deshalb in ihnen ein wirklicher Unterricht in der Musik als Kunst erteilt. Technische Übungen, das „solmisieren“ — so genannt nach der von Guido von Arezzo stammenden Bezeichnung der Töne mit ut re mi fa sol la si — die „Verdeutschung“ des Textes, Verhütung schlechter Angewohnheiten bildeten Grundzüge der damaligen Methode. — Wurde im 16. und 17. Jahrhunderte hauptsächlich das Choralsingen gepflegt, so zeigt sich im 18. Jahrhunderte schon eine größere Vorliebe für den Figuralgesang; auch fand die diatonische Tonleiter von 8 Tonstufen, die mit dem bekannten Ton-Alphabet bezeichnet wurde, allgemeine Annahme.

In den Schulen pietistischer Richtung wurde der Gesang eifrig kultiviert. Francke selbst verwendete großen Fleiß auf einen methodischen Gesangunterricht und richtete im Waisenhause einen Saal zu Singübungen und Produktionen ein. Die philanthropische Pädagogik erfaßte weder die Bedeutung des Gesanges genügend, noch begriff sie das Bedürfnis des Volkes.

Im 19. Jahrhundert war es Hans Georg Nägeli (Komponist und Buchhändler zu Zürich), dessen Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen für alle folgenden Gesangsmethodiker Muster und Quelle ward, die für alle folgenden Zeiten als eine wahre Fundgrube reicher, vortrefflicher Ideen und Kunstansichten ihren Wert behalten wird. Im Anschlusse an die Pestalozzischen Grundsätze arbeiteten außer Nägeli auch Dr. Lindner, Zeller, Natorp,

Stephani und Muck, Hübber und Erk, worüber Ausführliches in Bened. Widmanns Methode des Schul- und Chorgesangunterrichts sich findet.

II. Zweck und Wert des Gesangunterrichts.

Der Gesangunterricht hat zum Zwecke, die Kinder der Volksschule mit einem Liederschatze religiösen, patriotischen und volkstümlichen Inhaltes auszustatten, den sie als unverlierbares Eigentum in das praktische Leben mit hinübernehmen. Der Gesang bildet das Gemüt, die Stimme, den Schönheits- und Tonsinn und die Sprache. Derselbe ist ein Disziplinarmittel. Auch bewährt sich das Singen als treffliche Gymnastik zur Kräftigung der Atmungsorgane. Das älteste und schönste Organ der Musik, das Organ, dem unsere Musik ihr Dasein verdankt, ist die menschliche Stimme. Diese auszubilden, ist eine Pflicht der Pietät gegen den allgütigen Schöpfer.

Das Lied dient der Veredlung des Herzens, zur Belebung religiöser, patriotischer und humaner Gefühle. „Wo kein Herz ist, ist auch keine Musik." (M. Hauptmann.)

Durch den Gesang wird die Sprache geregelt und veredelt. Es darf nicht übersehen werden, daß das Sprechen bei dem Gesange weit schwieriger ist, als das Sprechen ohne Verbindung mit dem Tone, und darum große Sorgfalt und fortdauernde Aufmerksamkeit erfordert. Der Gesang- und Sprachunterricht stehen also in engster Wechselbeziehung.

Der Gesang weckt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und schlingt ein festes Band um die ganze Klasse. Er ist ein treffliches Mittel, die Schüler an ein festbestimmtes Thun zu gewöhnen, ihre Aufmerksamkeit zu schärfen und sie zu üben, aufs Wort, auf den Wink, den Blick etwas auszuführen. So arbeitet man dem trägen, träumerischen Sichgehenlassen des einen, wie dem übereilten, vorschnellen Wesen des anderen entgegen.

III. Der Lehrstoff.

a) Seine Auswahl.

Der Zweck des Gesangunterrichtes in der Volksschule erfordert folgendes:

1. Die Kinder sollen bei ihrer Entlassung aus der Schule eine Anzahl religiöser, patriotischer und Volks- oder volkstümlicher Lieder singen können. Die Jugend will und muß singen. Gibt ihr die Schule das nötige Material nicht, dann greifen die jungen Leute zu Gassenhauern und Zotenliedern, deren Herrschaft durch die Schule unterdrückt oder doch beschränkt werden soll. Bei Auswahl der weltlichen Liederstoffe sehe man daher auf wertvolle, sittlich unanstößige Lieder. (Müde bin ich, geh' zur Ruh'. Horch, wie schallt's dorten. Ich hatt' einen Kameraden. Im Wald und auf der Heide. Morgenrot.) Trockene prosaische und kindische Reimereien müssen ferne gehalten werden. Die Melodie soll ins Gehör fallen und lebendig und fließend sein. Melodien, zu welchen früher ein unsittlicher Text gehörte, sind gleichfalls vom Schulunterrichte auszuschließen, weil sie leicht die Erinnerung an den schlechten Text auffrischen.

2. Das Liedersingen erfordert aber auch die Vornahme besonderer Elementarübungen, bestehend in methodisch geordneten und methodisch verbundenen Gehör- und Stimmübungen, sowie eine grundlegende Bekanntschaft mit dem üblichen Ton- und Zeichensysteme. Diese Übungen sind in der Volksschule

nur als Mittel zum Zwecke zu betrachten, daher auch in einem Rahmen vorzunehmen, der außerhalb des Volksschulgesanges liegende tonische und rhythmische Übungen ausschließt. Sie sind auch wesentlich vorbereitender Natur: sie sollen den Sinn des Kindes für Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche des Tones wecken und so weit als möglich bilden. Sie füllen deswegen nur einen Teil der Singstunde aus und zwar, wie Hentschel vorschlägt, 10—15 Minuten zu Anfang derselben.

Der Vernachlässigung dieser Übungen schreiben manche Elementarmethodiker (z. B. Guth in seiner Praktischen Methodik) den Rückgang des Schulgesanges zu.

b) Die Verteilung des Stoffes.

Der Gesangunterricht kann und soll bald nach Eintritt der Kinder in die Schule beginnen; denn die meisten Kinder haben schon vor der Schulzeit singen gehört und selbst gesungen, und das Singen macht ihnen Freude.

A. Der Lehrstoff für die ungeteilte (ein- und zweiklassige) Schule.

1. Lieder nach dem Gehöre.
2. Stimm- und Gehörübungen im Anschluß an den Accord und die Tonleiter.

B. Der Lehrstoff für die geteilte (drei- und mehrklassige) Schule.

Unterklasse (1., 2. und 3. Schuljahr):

1. Lieder nach dem Gehöre im Umfange einer Quinte.
2. Gehör- und Stimmübungen, welche mit Hilfe der Ziffern an der auf die Wandtafel gezeichneten Stufenleiter vorgenommen werden.

Mittelklasse (4. und 5. Schuljahr):

1. Lieder mit Hilfe der Noten im Tonumfange einer Oktave.
2. Fortsetzung der technischen Übungen mit Hilfe der Noten.

Oberklasse (6. und 7. Schuljahr):

Dasselbe nach Noten.

Kann auch nicht geleugnet werden, daß das Treffen der Noten in der Elementarschule nur bei befähigten Schülern und leichten Aufgaben erreichbar ist, so muß doch andererseits entschieden bestritten werden, daß die darauf verwendete Mühe fruchtlos sei. Die Schüler bemerken aus der Stellung der Noten, ob die Melodie stufenweise auf- oder abwärts geht, ob sie auf gleicher Stufe verweilt, ob sie sich sprungweise auf- oder niederbewegt, ob dieser Sprung groß oder klein ist; sie erkennen an der Form der Note die Länge oder Kürze des Tones; sie beachten, wo Pausen zu halten sind und wie lange diese dauern; sie bemerken, wo mehrere Töne auf eine Silbe kommen u. s. w. Das gibt auch den weniger befähigten Schülern einen greifbaren Anhalt, ein sichtbares Bild der Melodie, und beschleunigt darum das Auffassen und Erlernen der Lieder. Es wird also die auf Kenntnis der Noten verwendete Mühe vollständig aufgewogen.

IV. Die Lehrform.

a) Lehrthätigkeit.

I. Der Unterrichtsbetrieb der Elementarübungen.

Durch die Elementarübungen soll das Kind befähigt werden, die Töne nach Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche und in ihrer

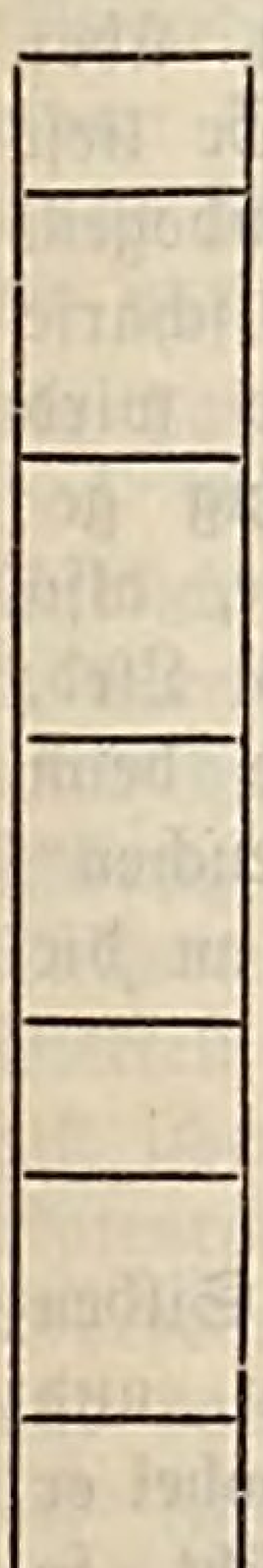
Aufeinanderfolge im Dreiklange und in der Tonleiter zu unterscheiden. Hierher gehören:

1. Vorbereitende Übungen zur Bildung des Gehörs. Als solche empfehlen sich: a) Lautreines Sprechen der Vokale. b) Taktmäßiges und betontes Zählen. Die Kinder sprechen scharf und bestimmt, der Lehrer regelt das Zählen durch Zeichen mit dem Violinbogen oder durch Mitzählen, z. B.:

1 2 1 2; 1 2 3; 1 2 3 4.

c) Versuche im Nachsingen vorgespielter oder vorgesungener einzelner Töne auf die Silbe „la", wozu etwa die Töne g a h c gewählt werden. d) Unterscheidung der Tonhöhe. Die Kinder lernen an zwei vorgesungenen Tönen, die aber nicht zu kleine Intervallenverhältnisse bilden dürfen, unterscheiden, ob die Töne gleiche oder ungleiche Tonhöhe haben; sie haben ferner anzugeben, welcher Ton der höhere und welcher Ton der tiefere war. e) Unterscheidung von Länge und Kürze bei vorgesungenen Tönen und zwar nur im allgemeinen. f) Unterscheiden von Stärke und Schwäche beim Vorsingen oder Vorspielen der Töne.

2. Treffübungen im Anschlusse an den Dreiklang.



Der Dreiklang muß der Tonleiter vorangehen, weil die Kinder bei ihrem wenig geschärften Auffassungsvermögen eher größere als kleinere Intervallenverhältnisse zu unterscheiden im stande sind und weil sich aus dem Dreiklang mit Leichtigkeit die Tonleiter entwickeln läßt. Der Lehrer singt und spielt die beiden Töne 1, 5 etwa in der Tonhöhe von d a zuerst einzeln und dann in Verbindung vor und läßt sie auf die Silbe „la" ohne Rücksicht auf ihre Zeitdauer nachsingen.

Hierauf teilt er mit, daß diese Töne in der Stufenleiter der Töne die 1. und 5. Stufe einnehmen und darum mit „Eins" und „Fünf" bezeichnet und gesungen werden. Verdeutlicht wird das Aufwärts- und Abwärtssteigen der Töne durch eine auf die Wandtafel gezeichnete Sprossenleiter, wie sie beistehende Figur zeigt.

Geht das Treffen sicher, so werden die Töne nach und nach als Viertel-, Halbe-, Dreiviertel- und ganze Noten auf die Silbe „la" erst leise, dann halbstark, endlich kräftig gesungen.

Für diese Übung mögen anfänglich drei Töne genügen, die sich verschieden darstellen lassen, z. B.:

1. g g | a a | h h | a 0 | a a | h h | a a | g |
Vög-lein spie-len in der Luft, Blüm-lein ge-ben sü-ßen Duft.

2. g g | a a | h h | a 0 | a a | h h | ag a | g |
Wie die Son-ne freund-lich lacht, wie sie warm und frucht-bar macht.

3. $^3/_4$ g g a | h | h a g | a | a a a | h a g |
Som-mer a-de! Schei-den thut weh! Her-ber schon weht die Luft.

a a a | h a g | g g a | h | h h a | g |
Fort ist der Blü-ten-duft, Som-mer a-de! Schei-den thut weh!

3. Treffübungen im Anschlusse an die Tonleiter. Die Schüler singen zunächst die Stufe 1 und 3. Hierauf läßt sie der Lehrer erkennen, daß zwischen diesen beiden Stufen noch eine in der Mitte liegt. Er singt und spielt die 3 Stufen in auf- und abwärtssteigender Richtung vor und läßt sie nachsingen. Mit diesen drei Tönen wird nun eine ganze Reihe von Treffübungen angestellt, an welche sich wie früher rhythmische, dynamische und melodische Übungen anschließen. In ähnlicher Weise gibt man die übrigen Zwischentöne, so daß sich nach und nach die ganze Tonleiter aufbaut. In Bezug auf die kleinen Sekunden wird einfach gesagt, daß diese Tonstufen, wie die Sprossenleiter zeigt, nur halb so groß sind als die übrigen. Man hüte sich vor eingehenden Auseinandersetzungen; denn es handelt sich hier lediglich um allgemeine Umrisse. Ist die Tonleiter erlernt, wird sie in Verbindung mit dem Dreiklange stets vor Beginn eines Liedes gesungen. Durch Tonleiter und Accord werden die Schüler am sichersten in die Tonart des Liedes eingeführt.

4. Rhythmische Übungen einfachster Art. Bis jetzt waren die Töne unter sich alle von gleicher Länge. Nunmehr sollen Töne von ungleicher Länge erkannt und geübt werden, wozu die bereits erlernte Tonleiter benützt wird. Der Lehrer schreibt dieselbe in folgender Form an die Wandtafel: 1 2 3 4 5 6 7 8 und sagt den Schülern, daß die ungeraden Zahlen, über welche zwei Striche stehen, zwei Zeiten, die geraden Zahlen, über welche ein Querstrich steht, eine Zeit ausgehalten werden sollen. Er liest darauf die Zahlen vor und markiert die Zeitteile scharf mit dem Violinbogen. In derselben Weise lesen hierauf die Kinder die Zahlen, wobei auf scharfe und bestimmte Aussprache zu halten ist. Geht das Lesen sicher, so wird die Tonleiter erst vom Lehrer und dann von den Schülern taktmäßig gesungen. — Rhythmische Übungen können ferner noch auf einem Tone, also losgelöst von der Melodik, aber im Anschlusse an ein zu erlernendes Lied, vorgenommen werden. Das Verfahren ist im übrigen ganz so, wie beim taktmäßigen Lesen der Tonleiter. Soll beispielsweise das Lied „das Bienchen" eingeübt werden, so schreibt der Lehrer den Text in folgender Form an die Tafel:

$^4/_8$ Summ', summ', summ', Bienchen summ' herum u. s. w.

Der Lehrer macht dann darauf aufmerksam, daß auf gewisse Silben zwei Zeiten treffen, während auf andere jedesmal nur eine Zeit kommt, und läßt den Text stückweise im gewöhnlichen Sprechtone taktmäßig lesen, wobei er die Zeitteile scharf markiert. Ist das taktmäßige Sprechen fest eingeübt, so wird der Text auf den Ton g taktmäßig gesungen. Daran schließt sich endlich die wirkliche Melodie. Es werden die entsprechenden Ziffern hinzugefügt, und das Verfahren ist ganz so wie in früheren Übungen. Da das Auffassen der rhythmischen Verhältnisse erfahrungsgemäß den Schülern schwerer fällt als die Erlernung der Melodie, so hat der Lehrer große Geduld und Ausdauer nötig; er darf die Aufgaben nicht zu hoch stellen, auch muß er sich bemühen, langsam und gründlich vorwärts zu gehen.

II. Singen mit Anwendung der Noten.

1. Kennenlernen der Noten als Tonzeichen. Der Lehrer spielt zwei Töne und sagt: Was ich gespielt habe, klingt angenehm und wird deswegen Klang genannt. Einen Klang von bestimmter Höhe nennen wir Ton.

Wie man für Sprachlaute und Zahlen sichtbare Zeichen hat, Buchstaben und Ziffern, so hat man auch für Töne Zeichen, die aus runden Köpfen und Strichen bestehen. Diese Tonzeichen nennt man Noten, welche man auf das Liniensystem schreibt, das aus 5 Linien und 4 Zwischenräumen besteht. Diese werden von unten nach oben gezählt. Welches ist die 1., 2., 3., 4. Linie? Welches der 4., 1., 3., 2. Zwischenraum? Nun spielt der Lehrer den Ton $\bar{g}$ vor, läßt ihn auf „la" nachsingen und sagt den Schülern, daß dieser Ton in der Musik g heißt und auf die 2. Linie geschrieben wird. Der Lehrer thut dies an der Wandtafel und läßt $\bar{g}$ wiederholt singen. Nachdem in ähnlicher Weise der Ton a gegeben worden ist, werden Übungen auf die Tafel geschrieben, wobei ein Schüler auf die Notenköpfe zeigt. Sind g und a nach Tonhöhe und Namen sicher eingeprägt, so wird h hinzugefügt. Bei dieser Gelegenheit werden die Schüler mit dem G=Schlüssel bekannt gemacht.

2. Der Rhythmus. Bis jetzt haben wir die Töne nur nach ihrer Höhe betrachtet. Man kann sie aber auch nach Länge und Kürze unterscheiden. Um diese Länge und Kürze zu bezeichnen, haben wir bis jetzt (in der Zifferschrift) Querstriche angewendet. In der Notenschrift erhalten Noten, welche einen Zeitteil bezeichnen sollen, einen gefüllten Kopf und einen Seitenstrich (Viertelnoten), Noten, die zwei Zeitteile bezeichnen, einen hohlen Kopf mit einem Seitenstriche (halbe Noten) und Noten, welche vier Zeitteile bezeichnen, einen hohlen Kopf ohne Seitenstrich (ganze Noten). Darauf schreibt der Lehrer die vorhin gesungenen Töne g a h a g in Vierteln, Halben und Ganzen an die Tafel, und zwar genau unter die bereits notierten Übungen $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{a}$ $\bar{g}$ u. s. w., singt sie vor, wobei die Schüler taktieren, und läßt sie nachsingen. Endlich macht er darauf aufmerksam, daß eine Halbe gleiche Zeitdauer hat wie 2 Viertel und eine Ganze gleich ist 2 Halben oder 4 Vierteln. Verdeutlicht wird die Sache durch Teilung einer Linie und eine übersichtliche Zusammenstellung der Notengattungen. Hierauf folgt die Einführung in die verschiedenen Taktarten. Der Lehrer schreibt auf die 5 Notenlinien eine größere Zahl von Viertelnoten und weist daraufhin, daß eine solche Zahl von Noten sich nicht gut überblicken lasse. Um eine leichtere Übersicht zu gewinnen, teilt man die Notenreihen in kleinere Abschnitte entweder von je 2, 3 oder 4 Noten. (Der Lehrer macht die Taktstriche und zeigt, wie jetzt das Auge einen Anhalt hat und darum die Notenreihe besser übersieht.) Ein solcher Abschnitt heißt Takt, der senkrechte Strich Taktstrich. Die Zahl der Taktglieder wird am Anfange durch eine Bruchzahl 2c. angezeigt: $^2/_4$ $^3/_4$ $^4/_4$ (C). Wie es zwischen den einzelnen Lehrstunden kürzere oder längere Pausen gibt, bei welchen sich die Schüler erholen, so gibt es auch bei dem Gesange Pausen, bei denen Atem geschöpft wird. Pausen von der Dauer einer Viertelnote haben diese Form 2c. Nun schreibt der Lehrer eine einfache Übung an die Tafel, bei welcher zunächst die Intervalle besprochen und gesungen werden, z. B. g—g, g—a u. s. w. Dann werden die rhythmischen Verhältnisse zergliedert. Nachdem auf den vorgezeichneten Takt aufmerksam gemacht worden ist, veranlasse man die Schüler folgendermaßen zu sprechen: 1. Takt. Auf das erste Viertel kommt die Viertelnote g 2c. Bei der andern Übung die halbe Note g voraus: Auf das 1. und 2. Viertel kommt die halbe Note g 2c. Darauf wird die ganze Übung taktmäßig gelesen und gesungen, wobei die Pause als leichter Taktteil

zu zählen ist. Sind in dieser Weise die Töne g—c gut geübt, so bieten die unteren 4 Töne c—f weniger Schwierigkeiten.

3. Die rhythmische Betonung. Der Lehrer erinnert die Schüler an das Marschieren der Soldaten, an das Hämmern der Schmiede, an das Dreschen in der Scheune rc. Bei allen diesen Vorgängen sind die einzelnen Tritte oder Schläge gleichlang, aber nicht von gleicher Stärke. Ähnlich ist es bei der Musik. Hier werden auch gewisse Taktglieder stärker betont als die übrigen. Als zweckmäßige Vorübungen erweisen sich: a) taktmäßiges Marschieren beim Turnen; b) Darstellung der Rhythmen beim Sprechen; c) betontes Lesen der Übungsbeispiele. Die Kinder merken: Bei dem zweiteiligen Takte wird betont: schwer, leicht — ◡, bei dem vierteiligen, der aus 2 × 2 teiligem besteht: schwer, leicht, schwer, leicht — ◡ — ◡, bei dem dreiteiligen Takte: schwer, leicht, leicht — ◡ ◡. Aus der Zusammenstellung der bis jetzt erlernten beiden Tetrachorde c—f, g—c ergibt sich die Dur-Tonleiter. Diese soll sehr fleißig geübt und auch zu dynamischen Übungen benützt werden. Sie ist also zunächst leise, dann halbstark und stark, mit mäßigem und vollem Atem zu singen. An diese Übung schließt sich noch das langsame Anwachsen von piano zu forte und dann das allmähliche Nachlassen des Tones an. Diese Stimmbildungsübungen werden zunächst auf dem Vokale a ausgeführt, weil derselbe die der Tonbildung am besten entsprechende Mundstellung bietet. Hierauf schließen sich die übrigen Vokale an.

Bisher haben die Schüler immer Töne gesungen, die stufenweise nebeneinander lagen; jetzt sollen sie versuchen, die Töne sprungweise zu treffen. Dabei muß den Schülern stets klar gemacht werden, welche und wie viele Stufen auf- oder abwärts weggelassen werden sollen. Der Lehrer läßt die Schüler die Töne c d e singen, während er sie an der Tafel zeigt oder zeigen läßt und zwar c stark, d leise und e wieder stark. Darauf veranlaßt er die Schüler, c zu singen, d nur zu denken, also zu überspringen und e wiederanzugeben, worauf die Schüler das Intervall mehrmals singen. In ähnlicher Weise verfährt man bei den übrigen Terzen. Ist die (kleine) Terz d—f gefunden, so wird sie mit der (großen) Terz c—e verglichen.

In derselben Weise erfolgt die Einführung in die Intervalle der Quart, Quint, Sext und Septime. — Die Schüler wissen bereits, daß in der C-Tonleiter von der 3.—4. und 7.—8. Stufe je ein halber Ton (eine kleine Sekund) liegt. Der Lehrer schreibt nun die Tonleiter auf F an die Tafel, deutet die Tonstufe a—b durch Punkte an und erklärt, daß die Erniedrigung des h durch ein b angezeigt wird — Erniedrigungszeichen. In ähnlicher Weise lernt der Schüler in der G-Skala das Erhöhungszeichen kennen.

III. Die Einübung eines Liedes.

Erst wird der Text vom Lehrer sinngemäß vorgetragen, dann von den Schülern nachgesprochen; Unbekanntes wird erklärt und der Hauptinhalt festgestellt. Dann wird die Melodie eingeprägt. Die Art und Weise der Einprägung hängt davon ab, ob nach dem Gehöre oder nach Noten gesungen werden soll. Üben die Schüler das Lied nach dem Gehöre, so wird erst Tonleiter und Dreiklang des Liedes auf die Silbe „la“ gesungen, dann singt oder spielt der Lehrer die ganze Melodie ausdrucksvoll vor, damit die Kinder einen Totaleindruck von derselben erhalten. Dann spielt er den ersten Abschnitt mehrmals vor und läßt

denselben einzeln und im Chore mit der entsprechenden Verszeile oder auf die Silbe „la" nachsingen. Ist dieser Abschnitt eingeprägt, so wird derselbe ebenso behandelt, mit dem ersten verbunden und so fortgefahren, bis das Lied vollständig erlernt ist. — Singen die Kinder unter Anwendung der Noten, so können diese entweder nur dazu dienen, den Schülern ein Bild von der Melodie und somit einen kleinen Anhalt zu geben, oder sie können als wirkliche Tonzeichen gebraucht werden. Ersternfalls ist die Behandlung des Liedes wesentlich dieselbe, wie beim Singen nach dem Gehöre, letzternfalls verfährt der Lehrer folgendermaßen: Die Melodie wird an die Wandtafel geschrieben. Nach entsprechenden Vorübungen (Dreiklang, Skala) singt oder spielt der Lehrer das ganze Lied vor. Darauf wird die erste Verszeile melodisch zergliedert, d. h. es werden von Note zu Note die Intervallverhältnisse angegeben und gesungen. Wird ein größeres Intervall nicht getroffen, so läßt man die Zwischentöne singen. Auf die melodische Zergliederung bei welcher auf den Rhythmus keine Rücksicht genommen worden ist, erfolgt die rhythmische (die Einübung der Taktteile), sodann wird die Melodie mit dem Rhythmus verbunden, d. h. die Schüler singen die Noten der 1. und 2. Verszeile taktmäßig auf die Silbe „la". Nach den einschlägigen Belehrungen über Aussprache und Atemholen werden endlich Text und Melodie verbunden. Ist auf diese Weise das Lied aus dem Gröbsten herausgearbeitet, legt man die Feile an. Darnach muß mit rastloser Aufmerksamkeit darüber gewacht werden, daß die Stimmen bestimmt und gleichmäßig ansetzen und aufhören, daß keine Stimme sich vordränge, daß nicht rohes Schreien stattfinde und daß jeder Ton rein und schön, das Atmen richtig, das Sprechen lautrein, der Takt fest und sicher und das Tempo einstimmig sei. Gesungen wird im Chore, in Abteilungen und einzeln. — Dieses Verfahren bleibt auf allen Stufen dasselbe unter steter Berücksichtigung der Kräfte des Schülers. Das Kirchenlied muß mit Rücksicht auf seine Würde, dann aber auch wegen der Dünnheit des zweistimmigen Liedes einstimmig geübt werden. Anders ist es beim Volksliede, zu welchem gerne sekundiert wird. Dreistimmig kann in der Volksschule kaum gesungen werden, weil ihr zur Einübung dreistimmiger Lieder die Zeit fehlt und die dritte Stimme meist nicht die nötige Kraft besitzt.

b) Weitere methodische Betriebsregeln.

1. Kein Kind darf zum Schweigen verurteilt werden, so lange nicht durch viele geduldige Versuche der absolute Mangel an musikalischer Anlage nachgewiesen ist. Thatsächlich ist die Zahl derjenigen Individuen, welche aller musikalischen Anlage bar sind, außerordentlich gering. Man setze Schüler, welche vorgesungene Töne nicht treffen, neben gute Sänger und beobachte, ob sich ihr Gehör nach und nach entwickelt.

2. Man wiederhole fleißig. Nur dadurch ist es möglich, die Lieder zum unverlierbaren Eigentume der Kinder zu machen.

3. Man lasse womöglich täglich singen. Die Schule beginne oder schließe mit Gesang, das Lied begleite die Marschierübungen beim Turnen oder es fülle eine Pause.

c) Technische Betriebsregeln.

Diese beziehen sich insbesondere 1. auf eine gute Tonbildung, 2. auf die richtige Aussprache. Eine gute Tonbildung wird ermöglicht durch die

richtige Körperhaltung, durch eine entsprechende Mundstellung und geregeltes Atemholen. Der Sänger stehe aufrecht, auf beiden Füßen, den Kopf ungezwungen gerade haltend; die Schultern treten etwas zurück, die Brust dagegen vor; der Unterleib werde eingezogen. — Der Mund sei in Daumenbreite geöffnet, die Zunge liege flach und ruhig, die Lippen legen sich leise an die Zahnreihen. Fehlerhafte Töne sind der Kehl-, Gaumen- und Nasenton. — In betreff des Atemholens gelten folgende Regeln: 1. Es sind mit möglichst wenig Atem langezogene Töne zu bilden. 2. Luft ist zu schöpfen bei Pausen, bei Interpunktionszeichen, nach Abschluß einer musikalischen Gruppe, vor längeren Noten, vor einer Fermate, vor dem letzten oder nach dem ersten Taktteile, nie in der Mitte des Wortes, nie zwischen dem Hauptworte und dem davor stehenden Geschlechts-, Zahl-, Eigenschafts- und Vorworte. 3. Die Zeit des Atmens muß von der Note, nach welcher geatmet wird, abgezogen werden, nicht aber von der Note, vor welcher man Atem holt. — Die Aussprache beim Gesange ist von höchster Wichtigkeit, weil von derselben die Schönheit des Tones und das Verständnis des Textes abhängt. Die Diphthongen au, äu, ai, ey, ei, eu sind, mit kurzen Tönen verbunden, ungeteilt, in Verbindung mit langen Tönen und Figuren, geteilt auszusprechen: Bei ai, ey, ei wird ein helles, bei au, eu, äu ein dunkles a gewählt. Die Konsonanten sind lautrein, sanfte Mitlaute am Ende der Wörter scharf zu sprechen. Man bewahre den Gesangschüler vor falschen und üblen Angewöhnungen in der Aussprache und Betonung. Er singe z. B. nicht „der Rengel" statt „der Engel", nicht „dear" statt „der", nicht „näjer" statt „näher", nicht „Gelaube" statt „Glaube", nicht „durch die Wälder" statt „**Wälder**" u. s. f. Zu den unleidlichsten Manieren gehört auch die häufige und falsche Anwendung des Portamento und das sogenannte Heulen oder die Unsicherheit im Tonansatze, wobei immer eine Reihe anderer Töne berührt wird.

d) Disziplinarische Betriebsregeln.

1. Ruhe und gesittetes Wesen dürfen während der Gesangsstunde niemals fehlen, weil sonst die Reinheit und Korrektheit des Gesanges nicht beachtet werden können; dagegen ist ein frischer, fröhlicher und munterer Sinn zu pflegen, träges, schläfriges Wesen aber unter keinen Umständen zu dulden.

2. Bei Übungen nach dem Gehöre richten die Kinder ihre Augen auf den Lehrer; bei Übungen an der Sing- oder Wandtafel auf diese. Werden Gesangshefte benützt, so haben die Schüler vor Beginn des Liedes und dann von Zeit zu Zeit auf den Lehrer zu sehen. Muß der Lehrer bei Unkenntnis der Melodie 2c. das Liederheft benützen, so macht dies, zumal wenn er kurzsichtig ist, einen sehr üblen Eindruck, und er verliert die Zügel der Disziplin.

3. Die Schüler sind durch gute Disziplin zu einer stets exakten und präzisen Ausführung aller Übungen zu gewöhnen. Jeder Wink des Lehrers muß von den Kindern beobachtet werden. Dazu ist ihre vollste Aufmerksamkeit nötig. Die Disziplin muß sich selbst im Aufstehen und Niedersetzen der Schüler kund geben.

4. Eine barsche Behandlung der Schüler ist bei diesem Unterrichte am allerwenigsten am Platze; doch sei die Disziplin straff und energisch, sonst wird der Erfolg beeinträchtigt.

e) Gesangs-Diätetik.

Ein erfolgreicher Gesangunterricht erfordert vor allem die Integrität der Stimmorgane, wozu die Lungen, die Luftröhre, der Kehlkopf mit Stimmritze und Stimmbändern gehören. Um die Stimmorgane, welche zugleich Atmungsorgane sind und als solche wichtige Lebensfunktionen ausüben, vor Schaden zu bewahren, beachte der Lehrer folgendes:

1. Er schließe hals- und brustleidende Kinder und solche, welche in der Mutation begriffen sind, vom eigentlichen Gesangunterrichte aus. Dieser Ausschluß hat selbstverständlich in einer Form sich zu vollziehen, daß das Kind darin keine Zurücksetzung erblickt. Übrigens sind solche Kinder nicht zu entfernen, außer es macht ihr Krankheitszustand überhaupt das Verbleiben derselben in der Schule unmöglich oder unratsam, sondern angemessen zu beschäftigen, namentlich durch Teilnahme an der Einübung der Texte.

2. Das Kind ist vor Überanstrengung der Stimmorgane zu bewahren. Darum soll der Gesangunterricht immer nur auf eine halbe Stunde ausgedehnt und das einzelne Kind nicht zu lange hingehalten werden.

3. Vor der Gesangstunde soll womöglich das Klassenzimmer ausgiebig gelüftet werden.

4. Es ist schädlich, unmittelbar nach dem Essen oder nach heftiger Bewegung zu singen. Der Gesangunterricht hat im Stundenplane in der letzten Vor- oder Nachmittagsstunde einen geeigneten Platz.

f) Korrektur.

Der Lehrer muß aufmerksam beobachten und scharf hören, um zu wissen, wo und inwieferne Fehler irgend einer Art gemacht worden sind. Das ist schwerer, als es zu sein scheint. Übrigens sind beim Liedergesange allzuhäufige Unterbrechungen wegen kleiner Verstöße zu meiden, diese sind vielmehr am Ende der Strophe zu korrigieren.

V. Hilfsmittel.

a) Artistische Hilfsmittel.

Die Pflicht der Selbsterhaltung und Gründe unterrichtlicher Natur machen den Gebrauch eines begleitenden Instrumentes wünschenswert. Als solches empfiehlt sich **die Violine.** Mit ihrer Benützung können die Töne absolut rein und in jedem Grade der Stärke und Schwäche, der Länge und Kürze dargestellt werden. Der Lehrer bleibt während des Spiels Herr der freien Bewegung und verfügt frei über seine Stimme. Die Violine entspricht vollkommen dem Umfange der Kindesstimme, während das Organ des Lehrers eine Oktave tiefer steht und darum weniger geeignet ist, die Tonhöhe klar zu machen. Die Violine besitzt einen durchdringenden Ton, der sich selbst bei einem größeren Chore geltend macht und sich von demselben deutlich abhebt. Ihr Gebrauch setzt aber von seite des Lehrers voraus, daß er die Töne rein und in jedem Stärkegrade bilden könne, daß er taktmäßig spiele und durch energischen Bogenstrich und scharfe Betonung der guten Taktteile den Gesang zusammenhalte und wirklich leite; daß er im stande sei, die Übungen und Lieder, je nach Bedürfnis, einen halben oder ganzen Ton höher oder tiefer zu spielen; daß er, um bei der Zweistimmigkeit helfend einzugreifen, auch in Doppelgriffen bewandert sei, und daß er Text und Melodie der Lieder auswendig könne. — Schon geübte Lieder sollen die Schüler auch ohne Violine singen.

b) Literarische Hilfsmittel.

1. Für die Hand des Lehrers. Lehr- und Übungswerke mit oder ohne Liederstoff: Widmann, Die Methode des Schul- und Chorgesangs-Unterrichts in ihrer geschichtlichen Entwicklung, nach Quellen dargestellt. Leipzig. Merseburger. 1 80 ℳ. — B. Kothe, Vade mecum für Gesanglehrer. Breslau, Görlich. 1,20 ℳ. — Wilh. Kothe, Theoretisch-praktischer Leitfaden für die methodische Behandlung des Gesangunterrichts in Volks- und gehobenen Bürgerschulen. Leipzig, Peters. 70 ₰. Ausg. B 40 ₰. — Widmann, Vorbereitungskursus für den Gesangunterricht. Eine prakt. Anleitung zum Gehörsingen. Leipzig, Merseburger. 40 ₰. — Prakt. Lehrgang für einen rationellen Gesangunterricht in mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen. Ebenda 7 Hefte zus. 2,40 ℳ. — Renner, Gesangfibel. Regensburg, Coppenrath. — Die Pflege des Volksgesanges in der Kirche. Von Jos. Mohr. Pustet, Regensburg. 50 ₰.

2. Liedersammlungen. Krieger, Der Gesangunterricht in Volks- und Bürgerschulen. 7 Hefte zus. 1,80 ℳ. Freiburg, Herder. — Erk und Greef, Auswahl ein- und mehrstimmiger Lieder. 3 Hefte à 20 ₰. Essen, Bädeker. — Singvögelein, 6 Hefte à 15 ₰. Ebenda. — B. Widmann, Lieder für Schule und Leben. Leipzig, Merseburger. — Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. 40 ₰. Ebenda. — W. Kothe, Gesangbuch für katholische Schulen. Leipzig, Peters. 50 ₰. — B. Kothe, Auswahl von Kirchen- und Schulliedern. Breslau, Görlich. 40 ₰. — Liedersammlung des bayr. Volksschullehrervereins. Nürnberg, Korn. 45 ₰.

D. Turnen.

I. Geschichtlicher Überblick.

1. Die ältesten Völker fanden in der Beschäftigung mit Ackerbau, Jagd, Fischerei, Viehzucht unbewußt eine dem Bedürfnisse angemessene Abhärtung und Steigerung ihrer Leibeskräfte. Mit der fortschreitenden Kultur verlor sich der Zwang zu natürlichen Leibesübungen mehr und mehr, und Verweichlichung und Körperschwäche als Folge behäbiger Ruhe und Bequemlichkeit fingen an, am Leben der Völker zu zehren. Das sahen zuerst die weisen Griechen ein. Sie setzten an Stelle der natürlichen Gymnastik eine künstliche und trafen zweckmäßige Einrichtungen, welche die Bildung des Leibes zur Kraft und Gewandtheit, zur Gesundheit und Schönheit ermöglichten. In fast allen Städten führten sie Kunstbauten (Gymnasien und Paläſtren) auf, in welchen die Gesundheit und nebenbei auch das gesellige und wissenschaftliche Leben Pflege fand, indem hier die Rhetoren und Philosophen ihre Thätigkeit entfalteten. Das System der griechischen Gymnasik bestand aus zwei in Zweck und Betrieb verschiedenen Übungsgruppen. Die erste derselben erstrebte in ächt pädagogischer Weise die Durchbildung des Körpers durch Laufen, Springen, Ringen, Diskos- und Speerwerfen; die zweite beabsichtigte eine gewaltige Kraftsteigerung. Mittel hiezu waren die Faust- und Ringkämpfe und der Zweck, die Erringung des Siegerpreises bei den volkstümlichen Spielen. In Griechenland turnte jung und alt; das Turnen war hier Volkssache.

2. Eine der Wehrhaftmachung dienende Gymnastik kannten die alten Deutschen. Springen, Werfen, Schwimmen, Reiten ohne Sattel, Waffenspiele (Schwertertanz) sind urdeutsche Leibesübungen. Zweckbewußter und

systematischer wurden gymnastische Übungen betrieben zur Zeit des deutschen Ritterwesens und der Turniere. Edelknaben und Knappen mußten eine tüchtige Schule der Leibesübungen durchmachen, um im Kampfspiele ehrenvoll zu bestehen und die für ernste Zeiten notwendige Kraft und Gewandtheit zu erlangen. Mit dem Verfall des Rittertums verfiel auch die ritterliche Gymnastik und es trat eine Periode ein, in welcher für die Erziehung des Körpers wenig mehr gethan wurde. Nur einzelne Pädagogen der folgenden Jahrhunderte forderten, den Körper in sein Recht zu setzen. Luther erkennt in „Ritterspiel und Leibesübung mit Fechten, Ringen, Laufen, Springen," ein Mittel, „das macht feine, geschickte und starke Gliedmaß am Leibe und ihn erhält sonderlich bei Gesundheit." Michel de Montaigne († 1592) sagt: „Spiele und Leibesübungen müssen einen guten Teil unseres Studiums ausmachen. Ich will, daß äußerer Anstand und gefälliges Wesen zugleich mit der Seele sich bilde."

3. Der englische Arzt John Locke († 1704) hält den Satz der Alten: mens sana in corpore sano für die Beschreibung eines glücklichen Zustandes in der Welt. Noch eindringlicher betont Rousseau († 1778) die Notwendigkeit der Leibesübungen. „Das große Geheimnis der Erziehung," sagte er in seinem Emil, „ist, es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübung einander zur Erholung dienen." Und wiederum: „Es ist ein erbärmlicher Irrtum, wenn man denkt, die Leibesübung thue der Geistesbildung Abbruch." Rousseaus Ideen riefen die Philanthropine ins Leben, in welchen die Gymnastik einen integrierenden Bestandteil des Schulplanes bildete. Wenn auch Rousseau und sein Emil und die Philanthropine nicht als Ideale erscheinen, so ist es doch ein Gebot der Gerechtigkeit, anzuerkennen, daß sie gegen die damals herrschende Unnatur in der leiblichen Erziehung, gegen die Verweichlichung und Verzärtelung der Jugend, gegen die Modethorheit in Sitte und Kleidung den Kampf eröffneten. Das größte Verdienst um die wissenschaftlich-schulmäßige Gestaltung der Gymnastik erwarb sich Guts Muths († 1839), Lehrer am Salzmannschen Institut zu Schnepfenthal. In seiner „Gymnastik für die Jugend (1793)" besitzen wir ein klassisches Hilfsmittel der Erziehung und die Grundlage aller später erschienenen ähnlichen Werke In seinem „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes" erfaßt er das Turnen, angeregt durch die trüben Zeitverhältnisse, auch vom vaterländischen und volkstümlichen Standpunkte.

Der Gedanke, das Turnen als Mittel zur Hebung der physischen und moralischen Volkskraft, als Mittel zur Erweckung des deutsch-nationalen Volksbewußtseins, als Mittel zur Befreiung des deutschen Volkes aus der Fremdherrschaft zu gebrauchen, kam womöglich noch schärfer und energischer als bei Guts Muts zum Ausdrucke durch Jahn, genannt der Turnvater. Jahns „Deutsche Turnkunst," in welcher die hohe Bedeutung des Turnens für die Geistes- und Körperbildung dargelegt ist, ist ein epochemachendes Werk geworden. Im Jahre 1811 eröffnete Jahn in der Hasenheide zu Berlin den ersten öffentlichen, deutschen Turnplatz. Hunderte deutscher Jünglinge und Männer aus allen Ständen und Berufsarten scharten sich um den Turnvater, der als deutscher Patriot durch Geist und Charakter und durch seine imposante Persönlichkeit großen Einfluß übte. Viele seiner Schüler traten auf die von ihm gegebene Anregung in die Reihen der freiwilligen Jäger, und er selbst machte den Freiheitskampf in der Lützowschen Schar mit. Nach seiner Rückkehr nahm er die Thätigkeit auf dem Berliner Turnplatze wieder auf. Mißliche Zeitverhältnisse, ungünstige Zufälle [Sands Attentat auf Kotzebue,] welche man mit den

Turnbestrebungen in Zusammenhang brachte, der Umstand, daß das Turnen den Kampf gegen vieles Herkömmliche aufgenommen hatte, und Jahns derbes, rücksichtsloses Auftreten selbst brachten das Turnen als eine Schule der Ungesetzlichkeit und Verwilderung in Verruf. Der öffentliche Betrieb desselben wurde in Preußen 1819 verboten, und die meisten deutschen Staaten folgten dem hiedurch gegebenen Beispiele. Es trat eine fast allgemeine Turnsperre in Deutschland ein.

Diese versetzte dem Turnen einen argen Stoß. Die Schüler Jahns: Eiselen in Berlin, Maßmann in München, Klumpp in Stuttgart, Werner in Dresden, Ravenstein in Frankfurt a/M., hielten auch in schwerer Zeit die Idee ihres Meisters fest. Als die körperliche Verkümmerung der Jugend in den Schulen wuchs, da erhoben sich aus dem Stande der Ärzte ernste und gewichtigte Stimmen für die Wiedereinführung des Turnens, so z. B. Dr. Lorinser in seiner Schrift „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" (Oppeln 1836). Es entstand eine literarische Fehde, gekämpft in 70 Schriften für und gegen das Turnen. 1842 wurden durch eine Kabinetsordre Wilhelm IV. die Turnplätze mit einem Male wieder eröffnet. Das Turnen hatte nun ein anderes Ziel gewonnen: es sollte dem schädlichen Einflusse des Schulsitzens einen Gegendruck bieten. Darauf paßte das Jahnsche System, welches vorzüglich die schnelle Wehrbefähigung des Jünglings erstrebte, nicht mehr. Indem man es aber dennoch festhielt und die Erlernung gymnastischer Kunststücke sich zum Ziele setzte, riefen die Vertreter der kaum wiedererstandenen Turnkunst eine arge Gefahr für ihre Sache. Da lenkte, gerade noch zur rechten Zeit, Adolf Spieß (1810—1858) das Turnwesen in die richtige Bahn. Er führte das komplizierte System Jahns auf ein einfacheres zurück, erfand die Frei- und Ordnungsübungen und machte dadurch Massenbeschäftigung und Massenübung möglich; er stellte eine neue Folge und Ordnung der Geräteübungen auf, welche auf den Bau des menschlichen Körpers sich gründete, und verbesserte die Turngeräte so, daß die Übungen auch in natürlicher und schöner Haltung ausgeführt werden konnten. In dem System Jahns lag etwas Gewaltsames, Gliederverrenkendes, das an das Virtuosentum der griechischen Athleten erinnerte, und das wollte Spieß vermieden wissen. Spieß ist der Reformator des deutschen Turnwesens, der Begründer des Schulturnens.

Lange vor Spieß, in derselben Zeit nämlich, als Jahn den ersten deutschen Turnplatz eröffnete, fand das Schulturnen einen Fürsprecher in Vincenz Milde, Professor an der Universität Wien, nachmals Bischof von Leitmeritz, später Erzbischof von Wien. Milde schreibt in seiner allgemeinen Erziehungskunde: „Unter einer sorgfältigen Aufsicht und verständigen Leitung wird die Wiedereinführung der Leibesübungen und der körperlichen Spiele für die Jugend von gesegneten Folgen sein. Man sagt dagegen: Durch dergleichen Übungen gehe viele Zeit verloren, die man für die Bildung des Geistes der Kinder hätte verwenden können. Allein sind denn Gesundheit, Stärke und Gewandtheit des Körpers nicht auch wichtig? Kann und soll man die Geisteskräfte fortwährend anstrengen? Wird die Erholungszeit verloren sein, wenn wir gutgewählte Leibesübungen einführen? Die Leibesübungen, sagt man weiter, seien für den Zögling unanständig. Das Unanständige liegt mehr in dem Ungewöhnlichen als in der Sache selbst. Daß einzelne Leibesübungen unanständig werden können, zeigt nur, daß Wahl und Leitung

derselben notwendig sind. Ferner meint man, die gymnastischen Übungen und Spiele seien mit vielen Gefahren für den Körper verbunden. Die Möglichkeit der Gefahr zeigt nur, daß Vorsicht und Aufsicht notwendig sind, aber nicht, daß man die Sache selbst verwerfen müsse. Endlich sollen die Leibesübungen Verwilderungen des Geistes, Gefühllosigkeit, übermäßiges Selbstvertrauen, Hang zu rohen Kraftäußerungen, zu Schlägereien u. dgl. zur Folge haben. An sich unsittliche Leibesübungen billigt niemand; solche, die durch zufällige Umstände der Sittlichkeit nachteilig werden können, muß man so einrichten, daß dieser Nachteil nicht stattfinden kann." Für den Unterrichtsbetrieb gibt Milde unter anderem folgende Ratschläge: 1. Der Erzieher wähle oder gestatte keine an sich gefährlichen oder die Kräfte des Zöglings übersteigenden Übungen. 2. Er beachte die individuelle Konstitution des Zöglings. 3. Er schreite langsam und stufenweise in den Übungen vorwärts. 4. Der Erzieher treibe keine Übung weiter als notwendig und nützlich ist. Er soll aus den Zöglingen nicht Luftspringer und Seiltänzer bilden, sondern Menschen, welche in den im gewöhnlichen Laufe des Lebens vorkommenden Gefahren und Lagen sich zu helfen und zu retten wissen. — Das Turnen im allgemeinen und das Schulturnen im besonderen würden sich manche Verlegenheit erspart haben, wenn Mildes Ratschläge rechtzeitig die verdiente Beachtung gefunden hätten.

II. Zweck des Schulturnens.

Zweck des Schulturnens ist 1. die Förderung der körperlichen Entwicklung und der Gesundheit; 2. die Gewöhnung an eine naturgemäße, schöne Haltung und die Erzeugung körperlicher Geschicklichkeit und Gewandtheit; 3. die Charakterbildung.

Durch die Thätigkeit der Muskeln erfolgt, wie Erfahrung und Physiologie bezeugen, eine lebhaftere Atmung und ein stärkerer Blutumlauf; diese bedingen einen erhöhten Stoffwechsel und dieser wiederum die Stärkung und Verjüngung des Körpers. Rechtes Turnen erhöht den Wert des Menschen für die Gesellschaft und wird in gefährlichen Lebenslagen nicht selten ein Mittel zur Selbsterhaltung und Lebensrettung anderer. (Feuerwehren). Gymnastische Übungen wecken und pflegen Besonnenheit, Mut, Ausdauer, Thatkraft und sittliche Gesinnung. Sie unterstützen die Schule in ihrem erziehlichen Thun, indem sie den Schüler zur strengen Aufmerksamkeit, zur genauen Ausführung eines Befehls, zur Willensunterordnung anhalten. Der Zweck des Schulturnens weist darauf hin, daß es nicht bloß Sache der städtischen, sondern auch der ländlichen Jugend ist. Zwar hat der Knabe auf dem Lande den unbeschränkten Genuß der frischen, feien Luft und frühzeitig vielfache Gelegenheit zur körperlichen Anstrengung, durch welche seine Gesundheit gekräftigt und seine Glieder gestärkt werden; allein die einseitige Muskelthätigkeit erzeugt auch Ungelenkigkeit, Unbehilflichkeit und Schwerfälligkeit.

III. Der Lehrstoff.

a) Übungs-Gruppen.

Der Lehrstoff wird gebildet durch eine Menge von Übungsformen, welche auf den Bau des menschlichen Körpers, seine Gliederung und Bewegungsfähigkeit sich gründen und der Erreichung des Turnzweckes dienen. Diese Übungsformen sind:

1. Freiübungen, 2. Ordnungsübungen, 3. Geräteübungen und 4. Turnspiele.

Freiübungen sind diejenigen, welche der Turner ohne den Gebrauch irgendwelcher Hilfsmittel, lediglich mit den Gliedern seines Leibes ausführt. Die Freiübungen eignen sich ganz besonders für die Volksschule. Sie ermöglichen eine vielseitige Bewegung des Körpers und seiner Glieder; sie passen, als die mildere Form der Turnübungen, besonders für Kinder; sie schließen, richtig betrieben, schwere Unglücksfälle geradezu aus und können überall, auch in der einfachsten Dorfschule, eingeführt werden, eben weil sie keinen Turnsaal und keine Geräte erfordern.

Ordnungsübungen sind Gemeinübungen mit dem Zwecke, dem Einzelnen seine Stellung als Glied eines größeren Ganzen klar zu machen und die Aufstellung und Fortbewegung einer größeren Schülerabteilung so zu regeln, daß keiner den anderen bei den Frei- und Geräteübungen stört. Auch diese Gruppe der Übungen kann allenthalben betrieben werden.

Die Geräteübungen, welche entweder an feststehenden Geräten (Barren, Reck) oder an oder mit Handgeräten (Hanteln, Stäben) ausgeführt werden, mehren die Kraft und Anstelligkeit und wecken Mut und Besonnenheit.

Die Turnspiele fördern die Gewandtheit, Anstelligkeit, Beweglichkeit und den Ordnungssinn und dienen vornehmlich der Erholung des Kindes.

b) Wahl und Verteilung des Stoffes.

Die Auswahl und das Maß des Stoffes ist nicht bloß vom Zwecke des Turnunterrichts, sondern auch davon abhängig, ob die Schule ein- oder mehrklassig ist, ob ein Turnsaal und Turngeräte vorhanden sind oder nicht.

Für Kinder von 6—9 Jahren sind solche Übungen zu wählen, welche die Gewandtheit fördern: leichte Freiübungen mit Arm- und Beinthätigkeiten, Übungen im Gehen und Springen, Übungen mit dem Holzstabe, leichte Streckübungen, vorzüglich aber Turnspiele.

Für Kinder von 9—13 Jahren kommen hiezu die verschiedenen Sprungarten, die Übungen im Streckhang am Reck, an der wagrechten Leiter, am Stangengerüst und Streckstützübungen am Barren.

Wo die erforderlichen Geräte nicht vorhanden sind, begnüge man sich vorläufig mit Frei- und Ordnungsübungen. Ist eine Gefahr für die Gesundheit des Kindes nicht zu befürchten, mag ein Stuhl, eine Bank, eine Leiter als Turngeräte benützt werden.

IV. Der Turnbetrieb.

1. Regeln der Diätetik.

1. Man suche Unglücksfälle auf dem Turnplatze zu verhüten. Schwere Verletzungen sind, wenn sie auf dem Turnplatze vorkommen, wo das Kind sich einfindet, um seine Gesundheit und seine Glieder zu stärken, doppelt beklagenswert; aus naheliegenden Gründen ist aber auch nichts so sehr geeignet, das erst im Aufblühen begriffene Schulturnen schwer zu schädigen, als Unglücksfälle auf dem Turnplatze. Es sind deswegen a) alle Übungen, welche ein Wagnis bedingen, grundsätzlich vom Turnlehrplane der Volksschule auszuschließen. b) Die Turngeräte sind so verwahren, daß den Schülern die unbeaufsichtigte Beschäftigung an denselben unmöglich ist. Auch während der Turnstunde ist

die eigenmächtige Benützung der Turngeräte seitens einzelner Schüler nicht zu dulden. Das Bringen, Wegschaffen, Verstellen der Geräte darf von den Schülern nur dann vorgenommen werden, wenn damit keine Gefahr verbunden ist. Wo möglich haben die Schüler immer eine solche Aufstellung zu nehmen, daß ihnen, falls an einem Geräte etwas brechen oder zerreißen würde, kein Schaden zustoßen kann. c) Es ist eine solche Anordnung und Folge der Übungen einzuhalten, daß sie die Kräfte des Kindes nicht übersteigen. d) Der Niedersprung, welcher manchmal Veranlassung zu kleineren Unfällen, z. B. zur Dehnung und Zerrung der Bänder am Fußgelenke gibt, ist mit den Schülern besonders zu üben, so zwar, daß sie niemals steif und mit dem ganzen Gewichte des Körpers auf die Sohle niederspringen, sondern immer auf die Fußspitzen mit Beugung der Knie nach auswärts, wodurch der Niedersprung etwas Elastisches erhält. e) Das Institut der Hilfegebenden ist für die Volksschule nicht anwendbar, weil 6—13jährige Kinder weder die erforderliche Kraft noch die Geistesgegenwart besitzen, um im Notfalle wirksame Hilfe zu geben. Hier ist des Lehrers Vorsicht und Umsicht, sein allseitig thätiges Eingreifen alles. Er ist für jeden Unglücksfall auf dem Turnplatze unbedingt verantwortlich.

2. Fehlerhaft gebaute, krüppelhafte, kränkliche Kinder und Rekonvaleszenten dürfen in der Regel sich nicht an den allgemeinen Turnübungen beteiligen. Je nach der Anordnung des Arztes sind solche Kinder vom Turnunterrichte überhaupt oder von einzelnen Übungsgruppen zu dispensieren. Auch Schüler, welche aus irgend einer Ursache längere Zeit nicht geturnt und sich der Leibesübungen entwöhnt haben, sollen anfangs anstrengende Übungen unterlassen. Bei Kindern des 12.—14. Lebensjahres sind die Brustorgane in lebhafter Entwicklung begriffen und darum Übungen im Knickstütz und Klimmhang „überhaupt nicht oder doch nur selten und Laufübungen nur mäßig vorzunehmen."

3. Die Körperkraft des Kindes ist in jeder Turnstunde zu energischer Thätigkeit herauszufordern, jedoch auch vor Überanstrengung zu bewahren. Nicht genügend werden die Körperkräfte des Kindes angeregt, wenn die Ordnungsübungen den größeren Teil der Turnstunde ausfüllen. Die Ordnungsübungen stellen hohe Forderungen an die Aufmerksamkeit, geringe an die körperliche Thätigkeit. Es wäre gerade ein Mißbrauch der Turnstunde, wenn Schüler, welche etwa von der Schule schon geistig ermüdet auf dem Turnplatze erscheinen, hier noch einmal geistig angestrengt würden. Der körperlichen Übung wird auch Zeit weggenommen durch breite Auseinandersetzungen. Die Methode des Turnunterrichtes ist die der Fertigkeiten, das Vor- und Nachmachen, welches von sparsamen und knappen Belehrungen begleitet wird. Um die Überanstrengung zu verhüten, wechseln Schülergruppen in der Übung, so zwar daß derjenige Schüler, welcher angestrengt worden ist, wieder Zeit zur Kräftesammlung hat; es wechseln ferner leichtere Übungen mit schwereren, Frei- und Ordnungsübungen mit Geräteübungen ab, insbesondere müssen solchen Übungsformen, welche die Atmungsorgane in heftige Thätigkeit setzen, gelindere folgen; endlich sollen nicht dieselben Glieder und Muskelpartien lang und dauernd thätig sein. Es wäre also gefehlt, wenn man z. B. eine Stunde lang nur Arm- oder nur Beinübungen vornehmen ließe. „Als Generalregel merke sich der Lehrer: aus jeder Turnstunde müssen die Schüler körperlich ermüdet, keineswegs aber erschöpft hinweggehen." (Weber.)

4. Man lasse nicht bald nach dem Essen turnen, niemals früher als 2 Stunden nach Tische. Die günstigste Zeit für das Turnen sind die späteren Nachmittagsstunden.

5. Die Kleidung des Turnschülers sei leicht und bequem. Dichte, wollene und halbwollene Kleider fördern den Schweiß, welcher frühzeitig Erschöpfung hervorruft. Bei eintretender Erhitzung, welche beim Turnen kaum zu verhüten ist, sind die Schüler vor rascher Abkühlung zu bewahren. Sie sollen sich in Bewegung halten, die Oberkleider anlegen und den Luftzug meiden. Müßiges Umhersitzen oder Liegen auf dem Turnplatze ist den Schülern aus mehrfachen Gründen nicht zu gestatten, am allerwenigsten, wenn sie erhitzt sind. Enge Kleider hindern die freie Bewegung und begünstigen Unfälle. Elastische, kreuzweise über die Schulter gehende Hosenträger sind den Leibriemen vorzuziehen, da letztere beim Springen Unterleibsbrüche begünstigen.

6. Wo nur immer möglich, ist den Turnschülern bei ihren Übungen der Genuß der freien Luft zu verschaffen, auf alle Fälle aber sind sie vor der Einatmung verdorbener oder staubiger Luft zu bewahren.

7. Die Schüler sollen stets so aufgestellt werden, daß sie nicht das glänzende Sonnenlicht im Gesichte haben.

8. Der natürlichen Bewegungslust und =Bedürftigkeit der Jugend muß auch *in der Schule* Rechnung getragen werden. Die Schüler müssen sich während des Schulunterrichts körperlich ruhig verhalten, damit ihr Geist sich ungestört dem zuwenden kann, worauf es im Unterricht ankommt. Dadurch ermüden aber Geist und Leib gleichmäßig. *Durch eingelegte Freiübungen wird der Geist aus seiner Spannung, der Körper aus seiner ermüdenden Haltung befreit.* Um den Staub nicht aufzuwirbeln, sind alle Geh-, Stampf= und Ausfallübungen im Schulzimmer zu vermeiden. Vor und nach den Übungen soll frische Luft in den Schulraum geleitet werden. Durch diese Übungen im Schulzimmer will und kann der eigentliche Turnunterricht nicht ersetzt werden.

2. Allgemeine methodische Betriebsregeln.

1. Der Turnlehrer wähle seinen Platz so, daß er alle Schüler überwachen, daß aber auch jeder Schüler den Lehrer wohl sehen und hören kann.

2. Jede Übung ist vor ihrer Ausführung allen Schülern zum Verständnis zu bringen. Sie muß deshalb in ihre Elemente zerlegt, richtig vorgemacht und von solchen Schülern, welche am schwersten begreifen, einzeln nachgemacht werden, bevor die gemeinsame Übung beginnt. Um nicht eine Übung immer und immer weitläufig beschreiben zu müssen, wird sie, nachdem sie von den Schülern aufgefaßt ist, mit einem sachgemäßen terminus bezeichnet und dieser stetsfort beibehalten. In der Volksschule macht der *Lehrer* die Übungen vor, und zwar von seinem den Schülern zugekehrten Standpunkte aus rechtsseitig, wenn sie dieselben linksseitig auszuführen haben und umgekehrt.

3. Ist die Übung von den Kindern verstanden, folgt der Befehl zur Ausführung. Dieser besteht aus 2 Teilen: dem Aufmerk= und dem Ausführungskommando. (Ankündigung und Thatbefehl.) Die Ankündigung macht die Schüler zur Ausführung der Übung bereit, der Thatbefehl gebietet den sofortigen Vollzug derselben. Zwischen Ankündigung und Thatbefehl liegt eine Pause von einigen Sekunden. Die Erklärungen und die Ankündigungen werden nicht lauter gesprochen, als für das Verständnis nötig ist; der Ausführungsbefehl

jedoch erfordert die dynamische Steigerung des Redetones. Andere wesentliche Eigenschaften des Thatbefehls sind Kürze und Entschiedenheit. Der kräftige Befehl fordert auf zu einer energischen Übung; dem matten, schläfrigen Befehle wird auch eine matte, schläfrige Ausführung der Übung folgen.

4. Jede Übung muß genau (exakt), pünktlich und energisch vollzogen werden. Genau macht der Schüler die Übung, wenn er Wesentliches nicht hinweg läßt und Fremdartiges nicht in sie einfügt. Wesentliches fehlt z. B. beim Streckhang, wenn der Schüler verabsäumt, den Kopf gerade und aufrecht, den Körper gestreckt, die Fußspitzen ab- und auswärts zu halten. Fremdartiges fügt er dieser Übung ein, wenn er mit den Beinen baumelt. Die Genauigkeit des Vollzugs (welche eigentlich die Pünktlichkeit und Energie schon in sich schließt) ist nicht nur ein Gebot der sittlichen Gewöhnung, sondern auch zur Erreichung des Turnzweckes absolut notwendig. Pünktlich ist die Übung, wenn sie in der festgesetzten Zeit, nach dem angegebenen Tempo, von allen Schülern ausgeführt wird, so als ob sie nur ein einziger Schüler gemacht hätte. Die gemeinsamen Frei- und Ordnungsübungen sind ohne diese Pünktlichkeit nicht denkbar. Der Rhythmus der Bewegung ist selbstverständlich durch den Takt zu regeln, wozu gewöhnlich die einsilbigen Zahlwörter verwendet werden. Bei einer dreigliederigen Übung, welche mehrmals nacheinander ausgeführt wird, zählt man etwa so: eins — zwei — drei; zwei — zwei — drei; drei — zwei — drei; vier — zwei — drei ꝛc. Das Ende einer Übung kann den Schülern durch die etwas erhobene Stimme vor dem Schlußkommando angezeigt werden, z. B.: Vorstoß! eins — zwei, zwei — zwei, . . sechs — **zwei**! — ab! Bei Marschübungen und bei dem gemeinschaftlichen Abzuge vom Turnplatze wird mit Vorteil ein dem Marschtempo entsprechendes Lied gesungen. Energisch ist die Übung, wenn sie der Schüler mit dem ihm möglichen Kraftaufwande ausführt. Die Freiübungen haben keinen Wert, wenn sie des energischen Kraftaufwandes ermangeln.

5. Man schreite stufenmäßig weiter. Der Unterrichtsgang ordne die Übungen vom Leichten zum Schweren fortschreitend. Im besonderen soll jede Turnstunde neben planmäßiger Bearbeitung gewisser Hauptmuskeln eine möglichst vielseitige Erregung der Kräfte des Schülers anstreben. Um für die einzelne Stunde das Rechte zu finden, entwerfe sich der Lehrer einen sogenannten Turnzettel, welcher neben dem neuen Materiale auch auf geeignete Wiederholung, Erweiterung und Ausbildung des bereits Vorhandenen Bedacht nimmt.

6. Die Korrekturen werden nicht inmitten einer Gemeinübung, sondern erst am Ende derselben vorgenommen; doch kann auch das sofortige Abbrechen und Korrigieren einer fehlerhaft gemachten Übung geboten sein. Man achte darauf, daß anstrengende Übungen durch Korrekturen nicht übermäßig verlängert werden. Es läßt sich nicht alles auf einmal verbessern. Aus naheliegenden Gründen hütet sich der Lehrer, die fehlerhafte Haltung oder Bewegung des Schülers nachzuahmen, auf daß dieser seinen Fehler an der Person des Lehrers wahrnehme. Viel besser ist es, immer und immer wieder zu zeigen, wie die Übung zu machen ist, als zu zeigen, wie sie nicht zu machen ist.

7. Die Hauptübungen sind fleißig zu wiederholen.

3. Disziplinarische Betriebsregeln.

1. Mit Wohlwollen vereinter Ernst ist das erste Erfordernis zur Aufrechterhaltung der Turndisziplin. Ernst und stramm muß die Disziplin auf dem Turnplatze sein. Ist sie das nicht, dann lassen die Schüler hier eher

und mehr als irgendwo ihrem Mutwillen die Zügel schießen, und das Turnen artet schließlich in eine rohe Bummelei aus. Besser kein Turnen als ein solches. Aber eine despotische, harte Disziplin widerspricht dem Geiste des Turnens, das frohe, freie Regung will. Übrigens ist die Disziplin auf dem Turnplatze nicht schwerer zu erhalten als in der Schule. Die Schüler unterwerfen sich gerne der strengen Ordnung und turnen unter Wahrnehmung der Erfolge, welche die Ordnung allein möglich macht, mit um so größerer Lust.

2. Wie überall, so ist auch hier das Verhüten der Fehler besser als das Bestrafen derselben. Fehler werden leicht verhütet, wenn der Lehrer der erste und der letzte auf dem Turnplatze ist, wenn er sich auf die Turnstunden gewissenhaft vorbereitet, wenn er die Schüler sofort nach ihrer Ankunft in Reih und Glied antreten läßt, wenn er anziehend und mit Kraft unterrichtet, wenn er alle Schüler gleichmäßig und vielfach beschäftigt, wenn er zur Überwachung der Schüler stets Auge und Ohr offen hält und sich eine heitere Stimmung bewahrt. Bei Frei- und Ordnungsübungen ist die Disziplin leicht zu führen, weil hier alle Schüler gleichmäßig beschäftigt sind und jede Ordnungswidrigkeit sogleich auffällt; schwerer ist es bei den Gerüstübungen, wo immer nur kleine Gruppen oder einzelne Schüler zur Übung kommen. Der Lehrer halte daher die gerade ruhenden Schüler an, den Übungen ihrer Mitschüler zuzusehen, und stelle sie so auf, daß dies geschehen kann; auch verurteile er einzelne Schüler nicht zu langandauernder Unthätigkeit.

Das Gehen und Kommen zu den Geräten ist in der Weise anzuordnen, daß die Gänge der Schüler sich nicht kreuzen. Die Schüler treten auf dem kürzesten Wege, etwa links, an das Geräte, ziehen rechts wieder ab und ordnen sich dann hinter oder neben der Reihe auf. Die zurückgetretenen Schüler stehen ruhig an ihrem Platze; das Nachschieben erfolgt auf Befehl.

Für Lob und Tadel, Belohnung und Strafe gelten die Seite 72 bis 78 angegebenen Regeln.

V. Hilfsmittel.

a) Turnräume.

Diese sind: 1. der Turnplatz, 2. der Turnsaal. Der Turnplatz sei für eine Schule mit 60—80 Schülern eine rechteckige Fläche von etwa 20 m Länge und 15 m Breite. Derselbe ist möglichst zu ebnen, an den Sprungstellen mit Kies, Sand oder Lohe zu belegen und wohl einzufrieden. Die Geräte sind an den Grenzen unter Baumpflanzungen anzubringen.

Ein Turnsaal von 18 m Länge und 12—14 m Breite ist für 60 bis 80 Schüler groß genug. Der Boden desselben sei gut gedielt. Die Turngeräte sind an den Wänden in zweckmäßiger und zugleich ansprechender Gruppierung aufzustellen. Die Temperatur des Turnsaales werde im Winter auf + 8—10 ° R gebracht.

b) Turngeräte.

1. Der Stab. Er sei glatt, wohlgerundet, $2-2^1/_2$ cm stark und von der Schulterhöhe des Turners.

2. Die senkrechten Kletterstangen seien von wohlgetrocknetem Fichtenholz und so stark, daß sie mit der Hand leicht umfaßt werden können. 6—8 derselben sind auf dem Boden und an der Decke des Turnsaals, oder, wenn sie im Freien aufgestellt werden, in einem aus zwei senkrechten und einem Querbalken bestehenden Gerüste wohl zu befestigen.

3. Die wagrechte Leiter. Die mittlere Länge derselben beträgt 3,30 m und die Entfernung der beiden Leiterholme von einander ist gleich der mittleren Schulterbreite aller Schüler, welche daran beschäftigt werden sollen. Die länglichrunden Sprossen stehen halb soweit auseinander. Holme und Sprossen sind wohl abzurunden. Die Leiter ruht auf einem Traggerüste mit Tragriegeln, so daß sie nach Bedürfnis höher oder tiefer gestellt werden kann.

4. Der Barren besteht aus zwei 8 cm hohen, 4—5 cm breiten und durchschnittlich 2 m langen Holmen, von denen jeder auf 2 Ständern ruht, die entweder in die Erde gegraben oder zum Forttragen auf Kreuze gestellt sind. Die Holmenhöhe ist gleich der durchschnittlichen Schulterhöhe der Schulkinder, welche sich daran üben, und die Entfernung der Holme von einander gleich der durchschnittlichen Schulterbreite. Der Langbarren ist zur Beschäftigung vieler geeignet. Auch der Barren mit verstellbaren Holmen hat sich bewährt.

5. Das Reck. Eine 3—4 cm dicke und ca. 2 m lange Stange aus Jungeichen-, Eschen- oder Ulmenholz wird an 2 Säulen wagerecht so befestigt, daß sie hoch oder tief gestellt werden kann.

6. Der Springel. 2 Pfähle, 2,5 m hoch und 5 cm dick, werden in der Entfernung von 2,5 m im Erdboden befestigt. In dem 4,7 cm von einander entfernten Löchern der Pfähle können Pflöckchen oder eiserne Bolzen angebracht werden, über welchen eine Schnur gelegt wird, deren Enden mit Sandsäckchen zu beschweren sind. Statt der Pfähle können auch tragbare Ständer mit einem Kreuzfuße verwendet werden.

Eine ausführliche Anleitung zur Herstellung dieser und anderer Turngeräte gibt Lion in seinen 6 Tafeln Werkzeichnungen, Leipzig, Keil, 4,50 ℳ, wonach jeder verständige Werkmeister zweckmäßige Turngeräte anfertigen kann, sowie Kluge und Euler in den Turneinrichtungen, Berlin, Hertz, 4 ℳ.

c) Literarische Unterrichtsmittel.

Frohberg, W., Handbuch für Turnlehrer und Vorturner. 2 Teile. I. Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs-, Hantel-, Stab- und Keulen-Übungen. Für Schulen und Turnvereine zusammengestellt und in drei Stufen geordnet. 5. verm. Aufl. Mit 244 Abbild. 8° (XI, 236 S.) Leipzig 1894, Strauch. Preis ℳ 1.— II. Übungsbeispiele aus dem Gebiete des Gerätturnens. Für Schulen und Turnvereine zusammengestellt und in drei Stufen geordnet. 5. Aufl. mit 110 Abbild. 8°. (XVI. 219 S.) Leipzig, 1894. Strauch. Preis ℳ 1.—. — Turn- und Spielbuch für Volksschulen Herausgegeben vom Münchener Turnlehrerverein. 3 Teile in 2 Bänden in Leinwand à 2,40 ℳ. 323 und 314 Seiten, kl. 8°. C. H. Beck-München. — Maul, Alfr., Anleitung für den Turn-Unterricht in Knabenschulen. 3 Teile. gr.-8°. Karlsruhe, Braun. I. Ziel und Betrieb des Turnens. 4. gänzl. umgearb. u. sehr verm. Aufl. 1893 (VI, 250 S.) Preis ℳ 3,60. — II. Die Ordnungs-, Frei- und Stab-Übungen. 4. gänzl. umgearb. Aufl. 1886. (VII, 131 S.) Preis ℳ 1,80. — III. Die Geräte- und Gesellschafts-Übungen. 2. Aufl. 1888. (VIII, 119 S.) Preis ℳ 1,60. — Niggeler, Turnschule 3 ℳ. Zürich, Schultheß. — Kurz. Übersicht über das Turnen. 2 Bändchen. 1,80 ℳ. Straubing, Cl. Attenkofer. — Dorn, Freiübungen für das Turnen der Schüler innerhalb des Schulzimmers. Hof. R. Lion. (37 S.)

Zur Praxis des Turnunterrichts.

Die erste Turnstunde. Haben sich die Schüler versammelt, bringt sie der Lehrer durch das Kommando: Achtung! zu völliger Ruhe. Dann weist er dem größten Schüler N. den Platz an, von welchem aus die Schüler sich links in Stirnreihe aufstellen sollen. L. Stellt euch der Größe nach neben N. auf! Die Schüler thun dies, und der Lehrer ist dabei behilflich. L. Ihr steht nun wohl in einer Reihe, aber nicht schön. M. steht zu weit vorne, X. zu weit hinten 2c. Stehen die Schüler in gerader Linie, haben sie die richtige Haltung einzunehmen. Steht aufrecht! Füße im rechten Winkel! So! (L. zeigt es.) Knie gestreckt! Brust heraus! Schultern zurück! Hand an die Seite! Kopf gehoben! Fühlung mit dem Ellbogen! So müßt ihr immer stehen auf den Befehl: „Steht!" — Ruht! (Die Schüler treten aus der strammen Haltung, der linke Fuß bleibt an Ort.) Nach einer Pause: Achtung! — Steht! (Die Schüler haben unbedingt völlig ruhig zu stehen.) Ruht! — Die Stellung, die ihr vorhin eingenommen habt, heißt Grundstellung. Die Reihe, die ihr jetzt bildet, heißt Stirnreihe. — Linker Arm hoch! — Ab! Wenn ich kommandiere: Links um! Dreht ihr euch nach der Seite, wo euer linker Arm ist! Der Lehrer beschreibt die Übung genauer. Nach einer kleinen Pause: Links — um! (Wird geübt. Ebenso das Rechtsum und Kehrteuch). — Jeder merke sich seinen rechten und seinen linken Nachbarn. Auf das Kommando: „Auseinander!" dürft ihr auseinandergehen. Auf das Kommando: „Angetreten!" nehmt ihr eure Plätze wieder ein! Geschieht. — Nun läßt der Lehrer noch einige Freiübungen vornehmen und darauf ein Spiel machen. In der nächsten Stunde Wiederholung und einige weitere Übungen.

Materialien.*)

A. Freiübungen.

I. Übungen im Stehen.

1. Stellungen.

Grundstellung. Haltung aufrecht, Füße im rechten Winkel, Knie gestreckt, Brust heraus, Schultern zurück, Arme frei herabhängend, Kopf gehoben, Kinn gesenkt. In diese Stellung haben sich die Schüler jedesmal vor Beginn der Frei- und Ordnungsübungen zu versetzen. — Schlußstellung. Wie die Grundstellung, nur die Füße eng aneinander, Ferse an Ferse, Spitze an Spitze. — Schrittstellung und zwar Vor-, Schräg-, Seit- und Rückschrittstellung, je nachdem ein Bein auf Schrittweite vom Standbein vorwärts, seitwärts 2c. gestellt wird. — Grätschstellung. Das eine Bein auf halbe Schrittweite seitwärts, das andere nachher ebenfalls, so daß beide Beine in Schrittweite auseinanderstehen. — Spreizstellung. Das eine Bein vor-, seit-, rückwärts, frei in der Luft. — Fechterstellung (Auslage). Ein Bein gestreckt auf Schrittweite vorwärts, während das andere sich beugend niedersenkt, Füße rechtwinkelig zu einander gestellt, Fäuste an der Brust. Diese Übung heißt Kampfstellung oder Ausfall, wenn das vorschreitende Bein soweit gebeugt wird, daß das Knie über die Fußspitze hinausragt. Das andere Bein ist hiebei völlig gestreckt.

---

*) Aus Kloss, Katechismus der Turnkunst und dem Leitfaden für den Turnunterricht, München, Zentral-Schulbücher-Verlag, 1864, ausgewählt.

Die Übungen werden von der Grundstellung aus rechts- und linksseitig gemacht.

2. Fußübungen.

Ballenstand. Aus der Grund- oder Schlußstellung mit erhobenen Fersen. Sehr gesteigerter Ballenstand ergibt den Zehenstand. — Fersenstand. Aus der Grund- oder Schlußstellung mit erhobenen Fußspitzen. Sehr gesteigerter Fersenstand heißt Hakenstand. — Fußwippen. Vom Sohlen- zum Ballenstand im Wechsel. — Fußklappen. Vom Sohlen- zum Fersenstand im Wechsel. — Fußheben und -senken. Bei frei vor- oder seitwärts gehaltenem Beine (Spreizhalte) wird die Fußspitze gegen den Körper gehoben und niedergedrückt, so daß Bein und Fuß in eine Linie kommen. — Fußdrehen. Seitenbewegung des Fußes von rechts nach links im Wechsel.

3. Beinübungen.

a) Mit gestrecktem Knie.

Beindrehen. Wie das Fußdrehen, jedoch ist das ganze Bein an der Übung beteiligt. — Beinspreizen. Durch Beugung des Hüftgelenks nach allen Richtungen. — Spreizhalte. Verharren des spreizenden Beines in seiner Lage. Das Bein wird nach und nach zum rechten Winkel erhoben. (Wagschweben).

b) Mit gebogenem Knie.

Beinheben. Unterbeinheben: Oberschenkel vertikal, Unterschenkel horizontal. Mit Schwung auch bis zum Anfersen. Als Dauerübung = Unterbeinhebhalte. Oberbeinheben: Oberschenkel horizontal, Unterschenkel vertikal. Mit Schwung auch bis zum Anfersen. Als Dauerübung = Oberbeinhebhalte. — Kniewippen. Kniebeugen und Kniestrecken im Wechsel bei gestrecktem Oberleib. — Kniebeughalte. Beim Stand auf dem Boden verharren die Knie in der Beugung. Mit starker Beugung und etwas erhobenen Fersen als Hockstand. — Kniestand. Kniebeughalte des einen vorgestellten und Niederknien des anderen Beines. — Beinschnellen. Aus der Oberbeinhebhalte streckt sich das Kniegelenk zur Spreizhalte vorlings. — Beinstoßen. Aus der Oberbeinhebhalte strecken sich Hüft- und Kniegelenk zugleich nach allen Richtungen.

Die Übungen werden von der Grundstellung aus gemacht. Die Hände nehmen, den Daumen nach rückwärts, Stütz in den Hüften.

4. Rumpfübungen.

Rumpfwippen. Rumpfbeugen und Rumpfstrecken im Wechsel nach allen Richtungen. — Rumpfbeughalte. Verharren des Rumpfes in der Beugung. — Rumpfdrehen. Bewegung des Oberleibes um seine Längsachse bei standfesten Füßen.

5. Armübungen.

a) Mit gestrecktem Arme.

Armheben und -senken zum spitzen, rechten und stumpfen Winkel Vorwärts und seitwärts; einarmig, wechselarmig und beidarmig. — Armhebhalte. Das Verharren der gestreckt erhobenen Arme in verschiedenen Winkeln und Richtungen. — Hüftstütz, Hände in die Hüften gestellt, Daumen nach

hinten. — Armdrehen. Arme gestreckt, innere Handfläche unten, dann oben im Wechsel. Bei zur Faust geschlossenen Fingern entstehen: die Risthaltung, wenn die äußere Handfläche oben; die Kammhaltung, wenn die innere Handfläche oben; die Speichhaltung, wenn der Daumen oben; die Ellhaltung, wenn der Kleinfinger oben ist. (Diese Bezeichnungen werden auch beim Turnen an vielen Geräten gebraucht). — Armschwenken. Fortgesetztes Hin- und Herschwenken der gestreckten Arme vor- und rückwärts, rechts und links. — Armkreisen. Drehung der Arme nach hinten und rückwärts so weit als möglich, den Zeigefinger voran, bis zum Ausgangspunkte. — Wagschweben. Arme zum Leibe im rechten Winkel nach vorne, die Hohlflächen der Hände einander zugekehrt, worauf die Arme in der wagrechten Ebene soweit als möglich nach hinten und wieder nach vorne zur Ausgangsstellung zu bringen sind.

b) Mit beugendem Arme.

Arm-Anziehen. Die geballte Faust wird in gerader Linie am Leibe bis zur Achselhöhe geführt. — Armstoßen. Von voriger Stellung aus: Stoß, ein-, wechsel- und beidarmig nach allen Richtungen. Werden die Arme im Bogen angezogen und ebenso zurückgeführt, heißt die Übung Armhauen.

6. Handübungen.

Handbeugen und -strecken. In der Armhebhalte Beugen und Strecken der Hand im Handgelenke. – Fingerbeugen und -strecken bei geschlossenen Fingern. — Fingerspreizen. Seitliches Ausstrecken und Schließen der Finger.

II. Übungen im Gehen.

Taktgehen vorwärts und seitwärts an Ort und von Ort. Wird jeder Schritt als Schwertritt betont, heißt die Übung „Stampfgang“; werden alle rechten oder alle linken Schritte betont, entsteht der „Wechselstampfgang“; wird von 3 Schritten der erste, von 4 Schritten der erste betont, entsteht das Gehen im $^3/_4$, im $^4/_4$ Takte. — Zehengang für sich oder im Wechsel mit Sohlengang. — Nachstellgang. Das eine Bein schreitet weiter, das andere wird ihm zur Winkelstellung nachgestellt. — Schrittwechselgang. Der linke Fuß schreitet von der Grundstellung aus vor, der rechte stellt nach, worauf der linke Fuß nochmals ausschreitet. Dasselbe wiederholt mit dem rechten Beine, dann wieder mit dem linken, entweder in drei gleichen Zeiten, oder die beiden ersten Schritte in derselben Zeit wie der dritte (also im Tempo 1, 2, 3).

III. Übungen im Hüpfen.

Hüpfen an Ort und von Ort, links, rechts, beidbeinig. Hüpfen mit Anknieen, Hüpfen mit Anfersen. Hüpfen in die Grätschstellung und zurück, Doppelhüpfen (wobei jeder Fuß zweimal hüpft).

IV. Übungen im Laufen.

Die meisten der Gangarten, z. B. der Taktgang, der Zehengang 2c. können zum Laufe gestaltet werden.

In Bezug auf die Laufbahn unterscheidet man den geraden Lauf, den Zickzacklauf, den Schlängellauf, den Kreislauf, (Reihe geschlossen), den Spirallauf (Reihe offen, von innen nach außen sich wieder abwickelnd).

Beim Schnellauf ist in kürzester Zeit ein Raum zu durchlaufen, beim Dauerlauf möglichst lang, mit sparsamster Verwendung der Kraft auszuhalten.

Mäßiges Laufen begünstigt die Entwicklung der Brustorgane, der Beinmuskeln und fördert den Blutumlauf und die Hautthätigkeit.

Die Haltung sei edel: Kopf hoch, Brust heraus, Hände im Stütze oder die Fäuste an der Brust. Alle überflüssigen Bewegungen der Glieder, z. B. das Gängeln der Arme, müssen unterbleiben. Sprechen beim Laufen, das Laufen gegen den Wind ist schädlich. Das Atmen geschehe durch die Nase bei geschlossenem Munde. Wenn Erhitzung oder Herzpochen eintritt und das Atmen schwer wird, muß im Laufe innegehalten werden. Die allmähliche Abkühlung werde alsdann durch langsames Umhergehen gefördert.

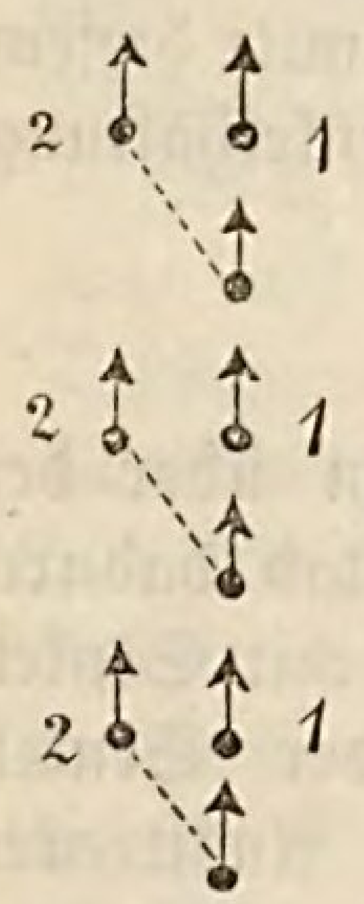
Die Freiübungen lassen vielfache Kombinationen zu, z. B. durch Verbindung von Arm- und Beinthätigkeiten, durch Aneinanderreihen mehrerer Thätigkeiten desselben Gliedes 2c.

B. Ordnungsübungen.

I. Drehungen.

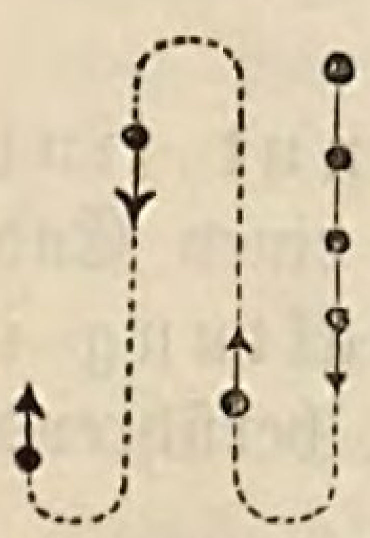
Viertelsdrehung nach links und rechts. (Links- und rechtsum.) — *Halbe Drehung* nach links und rechts. (Kehrt euch!)

II. Reihungen.



Stirnreihe. Die Schüler stehen der Größe nach nebeneinander, der größte ist rechter, der kleinste linker Flügelmann. — *Flankenreihe.* Die Schüler stehen hintereinander. — *Zweierreihe* (Säule von Paaren). Aus der Linie der in Flanke stehenden Schüler reiht sich je der zweite neben dem vor ihm stehenden Vordermann rechts oder links an (Vergl. beistehende Figur), entweder in aufeinanderfolgenden Zeiten, so daß sich jedes Paar erst dann bildet, wenn das vorhergehende gebildet ist, oder zu gleicher Zeit. Letzernfalls muß das Abzählen: 1, 2, 1, 2 2c. vorausgehen. Aus der Stirnreihe tritt je der zweite Schüler hinter oder vor den rechts neben ihm stehenden, in aufeinanderfolgenden Zeiten oder zu gleicher Zeit. Mit rechts-, bezw. linksum treten die Zweier wieder an ihre Plätze zurück. Die Übung wird auch als „Aus- und Einreihen zu Zweien" benannt. Das Anreihen der Paare zur *Viererreihe* erfolgt in ähnlicher Weise. — Das *Öffnen und Schließen der Reihen.* Die Reihen werden entweder bei Flankenstellung nach vorne oder hinten, bei Stirnstellung nach der Seite (nach beiden Seiten) zu einem oder mehreren Schritten Abstand zwischen den einzelnen Schülern geöffnet. Um gleiche Abstände zu erzielen, empfiehlt es sich, daß die in Stirnreihe stehenden Schüler die Hände fassen oder der Hintermann die Fingerspitzen auf die Schultern des Vordermanns legt.

III. Züge.



Gegenzug. Der Führer einer Reihe oder die erste Reihe eines Reihenkörpers geht mit halber Drehung rechts oder links dem ihm folgenden Schüler entgegen, bis die ganze Linie oder Säule nach der entgegengesetzten Richtung sich bewegt. Hält die Zweierreihe Gegenzug, so trennen sich auf „Gegenzug nach außen!" die zwei ersten Schüler, der eine mit halber Drehung rechts, der

andere mit halber Drehung links, und marschieren längs der Säule weiter. Die übrigen Schüler folgen ihnen. Nach vollendetem Gegenzuge vereinigen sich die ersten beiden Schüler wieder, alle übrigen machen es ebenso.

Umzug und Durchzug. Ein Fortziehen der Reihen an den Grenzen des Übungsplatzes heißt Umzug, das Fortziehen durch die Mitte des Übungsraumes heißt Durchzug.

IV. Schwenkungen.

Wie die Drehungen die Richtung eines einzelnen verändern, so die Schwenkungen die einer Reihe. Die Achse der Schwenkung kann von dem rechten oder linken Führer gebildet werden.

C. Geräteübungen.

I. Stabübungen.

1. Mit engerer Fassung.

Waghaltung vorlings. Auf Dauer oder im Wechsel mit Abhang. (Abhang, d. i. Stab geneigt zur Längsachse des Körpers). — Senkelhaltung. Auf Dauer oder im Wechsel mit Waghaltung und Abhang. — Stoßen. Aus Wag- oder Senkelhaltung oder Abhang nach Anziehen. Mit Ristgriff. — Drehen. Aus Waghaltung mit Ristgriff durch Drehung der Arme im Schultergelenk zu Speichgriff der einen und Ellgriff der andern Hand. — Schnellen. Aus Waghaltung nach Beugen des Ellbogengelenkes und im Wechsel mit diesem. Mit Kammgriff. — Schwingen. Aus Abhang mit Wag- und Senkelhaltung, sowie umgekehrt.

2. Mit weiterer Fassung.

Beughaltung. Aus der Senkelhaltung wird der eine Arm über den Kopf gebeugt, der andere neben dem Leibe herabgestreckt und der Stab dadurch in senkrechte Lage von der einen Leibesseite gebracht. Im Wechsel mit Senkelhaltung und zwischen rechts und links. — Stabwende. Aus der Senkelhaltung wird durch Beugen des einen und das seitwärts-schräge Ausstrecken des anderen Armes nach unten und durch Drehung des letzteren im Schultergelenke der Stab in schräger Lage hinter den Rücken gebracht. Bei der Stabwende mit beiden Armen aber wird durch gleichzeitiges Beugen beider Arme im Schultergelenke der Stab in wagrechte Haltung hinter den Rücken gebracht und ebenso wieder in den Abhang vor dem Leibe. Mit weiterer Fassung können auch alle für engere Fassung genannten Übungen ausgeführt werden — Übersteigen. Der im Abhang gehaltene Stab wird zwischen den Armen mit einem Bein überstiegen, entweder so, daß dieses dann gleich wieder zurücksteigt, oder so, daß auch das andere den Stab übersteigt und hierauf beide nacheinander zurücksteigen. — Kreisen. Durch das Unterarmkreisen vorwärts und rückwärts beschreibt der Stab die Linien einer Walze.

3. Mit nur einem Arme.

Die Übungen, welche für engere Fassung genannt sind. Das Drehen in größerem Maße. — Waghaltung des an dem einen Ende ergriffenen Stabes. Arm und Stab in einer Linie. — Senkelhaltung in gleicher Weise. — Heben. Der mit dem einen Ende den Boden berührende Stab soll bis zur Waghaltung oder Senkelhaltung erhoben werden.

II. Übungen an der wagrechten Leiter.

Nur Hangübungen.

Querhang. Die Schulterlinie, den Sprossen gleichlaufend, durchschneidet rechtwinkelig die Leiterholme. Hände entweder an den Holmen mit Griff von außen oder innen, oder an den Sprossen mit Kammgriff oder Ristgriff, oder eine Hand an einer Sprosse, die andere am Holme, auch mit Zwiegriff. — Seithang. Die Schulterlinie läuft den Holmen gleich. Hände entweder an dem Holm oder an den Sprossen in den verschiedenen Griffen. — Beinhang. Im Querhang oder Seithang: Unterbeinheben, Oberbeinheben, Beinschnellen und -stoßen, Grätschen. — Hangeln. Fortbewegung des Leibes im Hang durch die Hände. Querhangeln und Seithangeln. An den Sprossen mit Nachgriff, Weiter- und Doppelgriff. — Schwingen in den verschiedenen Hangarten. — Schwinghangeln. Mit Vor- und Rückschwingen im Querhang, mit Seitschwingen im Seithang.

III. Übungen am Reck.

a) Übungen im Hangen und Schwingen.

Reckstange so hoch, daß der Turnschüler dieselbe auf den Fußspitzen stehend mit den Fingern der hocherhobenen Hand erreichen kann.

Seithang, mit Kamm- oder Ristgriff. Griffwechsel zuerst mit der einen, dann mit der andern Hand. — Querhang mit Ristgriff. — Beinübungen im Seit- und Querhang. — Hangeln. Fortbewegung im Hang. — Schwingen im Streckhang in den verschiedenen Griffen seithangs vor-, seit- und rückwärts. Griffwechsel während des Schwingens. Wechsel von Schluß- und Spannhang bei jedem Rückschwunge. Zuckhangeln (beidhandig mit Fortbewegung). — Ziehklimmen (Armbeugen, Aufziehen und Herablassen des Körpers). Im Seithang mit Kammgriff, im Querhang zum Anschultern rechts und links. Auch mit einer Hand, wobei die beugende Hand von der anderen am Gelenke gefaßt wird. Dieselbe Übung auf die Dauer heißt Beugehang. — Drehhangeln. Aus Ristgriff wechselhandig übergehen in Kammgriff mit halber Drehung, einmal nach links, dann nach rechts (Gegendrehen) oder immer nach einer Richtung (Wechseldrehen). — Querliegehang. Das eine Bein ist mit gebeugtem Knie um die Reckstange gelegt, das andere frei gestreckt, Hände mit Zwiegriff an der Stange oder auch der eine Unterarm auf dieselbe gelegt. — Unterarmhang. Die Ellbogengelenke an der Reckstange, Unterarme vorwärts oder gegen die Schultern gestreckt. — Oberarmhang. Die Schultergelenke an der Reckstange, Arm vorwärts oder gegen die Schultern gestreckt. — Schwimmhang. Hände im Zwiegriff, Rücken gegen die Reckstange, Füße um die Reckstange geschlungen, Kreuz hohl. Ein Querhang. — Knieaufschwung. Aus dem Kniehang in einem Knie durch einen Schwung, während dessen das andere Bein gestreckt ist, in den Reitsitz auf einem Schenkel. — Felgaufschwung. Aus dem Seitstand oder Seithang mit Kammgriff oder Ristgriff in den Stütz.

b) Übungen im Stemmen.

Reckstange brust- oder scheitelhoch.

Sprung in den Stütz, auch mit Grätschen der Beine, wechsel- und beidbeinig und Überheben eines Beines über die Reckstange. Aus dem Stand

oder mit Anlauf, Stützeln, seitwärts rechts und links und zum Spannstütz in den verschiedenen Griffarten.

IV. Übungen am Barren.

1. Hangübungen.

Hang mit gestreckten oder gebeugten Armen im Speich- oder Ellgriff, dazu Bein- oder Fußübungen. — Ziehklimmen durch starkes Beugen der Arme. — Winkelhang. Oberleib senkrecht, Beine gestreckt wagrecht. — Hangeln. Fortbewegung im Hang durch wechselndes oder gleichzeitiges Weitergreifen der Hände. — Schwingen im Hang. — Überschlag vor- und rückwärts, mit Auffußen in den Stand oder mit Auffußen in den Hang. — Schwimmhang. Während des Überschlages rückwärts werden die Füße mit den Risten an die Holme angelegt und die Beine strecken sich; Kreuz hohl, Kopf etwas gehoben. — Wagschweben. Im Winkelhang werden die Beine in wagrechter Ebene rechts und links bewegt. — Überschieben. Aus dem Stand oder Hang wird der Leib über den einen Holmen zum Stand nach außen gehoben. — Hangdrehen. Aus Querhang in Seithang und zurück.

2. Übungen im Stütz.

a) Im Streckstütz.

Stütz. Arme und Beine gestreckt, Fußspitzen gesenkt, Kreuz hohl, Kopf gehoben. Auf Dauer und im Wechsel mit Stand. Auch mit angezogenen Beinen. — Beinübungen im Stütz. — Schwingen im Stütz, niedrig bis zur Holmenhöhe oder hoch. Auch mit Spreiz- oder Quergrätschhaltung, mit Grätschen vorlings und rücklings oberhalb der Holme, auch seitlings mit Spanngriff. — Stützeln. An Ort durch abwechselndes Lüften der Hände; von Ort durch abwechselndes Weitergreifen der Hände. Auch mit Schulterberührung während des Lüftens, sowie mit angezogenen Beinen, vorwärts und rückwärts. — Stützwechsel. Aus dem Querstütz auf beiden Holmen mit Viertelsdrehung in den Seitstütz auf einem Holm und umgekehrt. — Stützhüpfen. An Ort durch gleichzeitiges Lüften, von Ort durch gleichzeitiges Weitergreifen beider Hände. Vorwärts und rückwärts. — Stützschwunghüpfen. Stützhüpfen in Verbindung mit Schwingen. Das Hüpfen beim Vorschwung oder beim Rückschwung in der Richtung des Schwunges oder in entgegengesetzter Richtung, auch beim Vorschwung und beim Rückschwung. — Unterarmstütz. Die Unterarme sind auf beide Holme aufgelegt. Auf Dauer und im Wechsel mit Streckstütz. Auch mit Beinübungen und Schwingen. — Abschwingen. Am Ende des Barrens, Gesicht nach innen oder außen, wird der Leib durch kräftigen Schwung mit Loslassen der Hände in den Stand nach außen gebracht. Sprung auf die Fußspitzen mit Kniebeuge! — Schwung zum Grätschsitz. Aus dem Stand, aus dem Unterarm- oder Streckstütz werden die Beine vorlings oder rücklings über die Holme geschlagen zum Sitz. — Wende. Während des Rückschwungs wird bei stützenden Händen der Leib mit hohlem Kreuz und hochgehobenen Beinen über den einen Holm zum Stand neben den Barren geschwungen. Die Hand, welche den Holm verläßt, greift auf dem gegenüberliegenden Holm nach. Dieselbe Übung im Vorschwunge heißt Kehre.

b) Im Liegestütz.

Liegestütz vorlings. Aus Stützschwingen rückwärts werden die inneren Fußkanten mit gestreckten Beinen auf die Holme gelegt. Auf Dauer oder im Wechsel mit Stütz. — Arm- oder Beinheben im Liegestütz. Ein Arm oder ein Bein, oder Arm und Bein der entgegengesetzten Seiten. — Liegestützeln. Durch Weiterbewegung der einen Hand und des Fußes derselben Seite, hierauf der anderen Hand und des anderen Fußes oder durch Weitergreifen der Hände nacheinander und hierauf Nachziehen der Füße nacheinander. — Liegestützhüpfen. Durch gleichzeitiges Weitergreifen beider Hände und hierauf gleichzeitiges Nachziehen beider Füße. — Armbeugen im Liegestütz. Die Brust senkt sich dadurch. — Rückliegestütz. Aus Stützschwingen vorwärts. Auf Dauer oder im Wechsel mit Stütz oder durch Rückschwung mit Liegestütz vorlings.

3. Übungen im Sitz.

Kehrsitz. Beim Stützschwingen vorwärts werden beide Beine vor der einen Hand über den einen Holm geworfen, so daß der Schüler auf einen Schenkel nach außen zu sitzen kommt. — Kehrsitzwechsel. Aus Kehrsitz auf dem einen Holm in Kehrsitz auf dem anderen. Mit oder ohne Zwischenschwung. — Wendesitz. Beim Stützschwingen vorwärts werden beide Beine hinter der einen Hand über den einen Holm zum Sitz auf einen Schenkel geworfen. — Wendesitzwechsel. Aus Wendesitz auf dem einen Holm in Wendesitz auf dem anderen. Mit oder ohne Schwung. — Kehr- und Wendesitzwechsel. Auf dem nämlichen Holm aus Kehrsitz in den Wendesitz. — Grätschsitz. Vor oder hinter den Händen werden die Beine beim Vorschwung oder Rückschwung grätschend übergeworfen. Wechsel aus Grätschsitz vor den Händen zum Grätschsitz hinter den Händen und umgekehrt. Schwung mit gestreckten Beinen. — Reiteln. Fortbewegung im Grätschsitz ohne Gebrauch der Hände. Mit Hüftstütz. — Schere. Grätschsitzwechsel mit Kreuzen der Beine und halber Drehung. Auch ohne Zwischenschwung als halbe Drehung hinter den Händen.

V. Übungen an den senkrechten Kletterstangen.

a) An einer Stange.

Hang mit beiden Händen an einer Stange, während dieselben von den Beinen zum „Kletterschluß“ so umklammert wird, daß ein Bein mit den Waden vor der Stange, das andere mit dem Schienbein hinter der Stange fest anschließt, der Leib jedoch von der Stange entfernt ist; auch als Hang im Kletterschluß und mit nur einer Hand; oder nur im Kletterschluß ohne Gebrauch der Hände; wobei die Arme gestreckt oder im Klimmhang so gebeugt werden, daß der Leib dadurch in die Höhe gehoben wird, wobei die Beine gestreckt zu beiden Seiten der Stange grätschen. — Hangeln. Auf- und Abklettern mit Griff der rechten und linken Hand im Wechsel, oder beidhandiger Griff wechselnd mit Kletterschluß nach den in voriger Übung angegebenen Hangarten, wobei der Turner die Stange an einer Seite erklettert oder in einer Spirallinie um die Stange herumgeht, auch die Beine beim Kletterschluß so wechseln läßt, daß einmal das rechte, dann das linke Bein vor der Stange anschließt. Das Abklettern von der Höhe der Stangen geschieht in derselben Weise. Leib von der Stange entfernt, ja kein Abrutschen.

b) An zwei Stangen.

Hang im Speichgriff (Daumen oben), Beine frei oder so an die Stangen gestemmt, daß die Schienbeine anschließen und die Stangen von den Fußristen umschlungen werden (wie in der Zwangsstellung mit Kniebeuge), oder daß die Stangen im Kniegelenk liegen. Hangarten und Hangeln wie bei den vorigen Übungen mit Ausnahme des Kletterns in der Spirallinie. — Vor- und Rückschwingen im Speichgriff. Armwippen. Übergehen aus dem Hang mit gestreckten Armen in den Hang mit gebogenen Armen langsam oder mit Schwung. — Beinthätigkeiten im Hange. — Umdrehen. Im Speichgriffhang an zwei Stangen zieht der Turnschüler die geschlossenen Knie nach der Brust und überschlägt sich mit rückwärts herabgehendem Oberkörper so, daß er mit gedrehten Armen in den Stand kommt; ebenso zurück und später nach dem Überdrehen oder Berühren des Bodens mit den Füßen.

VI. Übungen am Springel.

Hochspringen mit Anlauf und einem Fuße voran, ohne Anlauf mit geschlossenen Füßen. Sprungregel! — Weitspringen über die entfernt gestellte Schnur, auch mit abgerücktem Sprungbrett.

[illegible]

Sterner, Matthäus

Die Methodik der Volksschule unter Berücksichtigung der Schulerziehung, Schulgesundheitspflege und Schulverwaltung ein praktisches Lehr- und Handbuch für Schulseminaristen und Volksschullehrer

Straubing 1895